

علم النفس العام

الأستاذ الدكتور

محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

د/ عفاف عبد الفادى دانيال

مدرس علم النفس

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

د/ نبيلة عباس الشوريجى

مدرس علم النفس

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

الطبعة الأولى

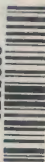
٢٠٠٠ - ٢٠٠١

الناشر

مكتبة الصفوة للنشر والتوزيع

حي الجامعة - الفيوم

0205378



Bibliotheca Alexandrina

علم النفس العام

الأستاذ الدكتور

محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

د / عفاف عبد الفادى دانيال

مدرس علم النفس

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

د / نبيلة عباس الشوربجي

مدرس علم النفس

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

الطبعة الأولى

الناشر

مكتبة الصفوة للنشر والتوزيع

٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يرفع الله الذين آمنوا منكم
والذين أوتوا العلم درجات،

آية ١١ سورة المجادلة

مقدمة الكتاب

من دواعي السرور والارتياح أن يتم اشتراكنا في تأليف هذا الكتاب وإخراجه على الشكل الذى نرويه الآن وباعترافنا بجميل الأستاذ الجليل الدكتور محمد خليفة بركات أستاذ علم النفس الذى تخرج وتلمذ على يديه عدد من أساتذة علم النفس الأفاضل فى دحلل جمهورية مصر العربية وخارجها من الأقطار الشقيقة وما أثاره فى علم النفس من مؤلفات عديدة مختلفة ليكون مرجعا يستفاد به المحيين للتربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية والمتقنين من الآباء والأمهات والطلاب لنكون مرجعا مفيدا لهم ... وقد شاركته بإعداد وتأليف هذا الكتاب كل من الدكتورة نبيلة الشوربجى مدرس علم النفس بكلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم والدكتورة عفاف عبدالقادر مدرس علم النفس بكلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم فى تحرير هذا الكتاب بطبعة جديدة مزيده ومنقحة.

ويحتوى هذا الكتاب على اثنا عشر فصلا تتناول بالشرح والتفصيل بعض من الموضوعات الأساسية فى علم النفس العام.

وقد تناول بالشرح والتوضيح فى الفصل الأول أستاذنا الدكتور محمد خليفة بركات علم النفس والتفسيرات ومرحلل تطوره، والفصل الخامس قام بشرح الدوافع النفسية والتفسيرات المختلفة للدوافع النفسية، ويتناول فى الفصل السادس نظرية الغرائز والميول الفطرية العامة لها، وقام فى الفصل السابع بشرح عام للحاجات النفسية وقامتها وقام فى الفصل الثامن بشرح مفصل لسيكولوجية العمليات العقلية من الإحساس والانتباه والإدراك والتصوير والتذكر والتفكير. كما تناول فى التاسع سيكولوجية التعليم وطبيعتها ونتائجها وبعض نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. وقام فى الفصل العاشر بشرح

الفروق الفردية في الذكاء وتناول تعريف الذكاء وقياسه والرعاية التربوية والنفسية للعبارة وضعاف العقول...وقام فى الفصل الحادى عشر بشرح الفروق الفردية فى القدرات الخاصة وتضمنت أهميتها وأنواعها . كما قام فى الفصل الثانى عشر بشرح التأخر الدراسى متضمناً تعريفه وأنواعه وأسبابه وعلاجه.

كما قامت الدكتورة نبيلة الشوربجى بكتابة وإعداد الفصل الثانى وموضوعه تعريف علم النفس وأهدافه وتناول الفصل تعريف علم النفس والموضوعات التى يقوم بدراستها علم النفس وأهدافه وفروعه ومدارس علم النفس المختلفة.

كما قامت ايضا بكتابة وإعداد الفصل الثالث عن الشخصية ونظرياتها المختلفة وقد تناولت بالشرح والتحليل مفهوم الشخصية وتعريفها وشرح لنظرية الأنماط ونظرية التحليل النفسى لفرويد، ونظرية الذات عند كروجر، والانتقادات التى وجهت إليهم.

وقامت الدكتورة عفاف عبد الفادى بكتابة وإعداد الفصل الرابع وموضوعه التوافق النفسى والاجتماعى وتناولت الجذور التاريخية لمفهوم التوافق وتعريف مفهوم التوافق ومجالاته والعوامل المؤثرة عليه والخصائص والسمات المميزة للمتوافقين وغير المتوافقين.

ونرجو أن نكون وقتاً فى تحقيق الهدف الذى نصبوا إليه وهو إعطاء فكرة عامة مبسطة عن علم النفس وموضوعاته المختلفة لكى يستفيد منها المهتمين بعلم النفس.

والله ولى التوفيق

الفيوم فى ٢٤ سبتمبر ٢٠١٠م

المؤلفون

الفصل الأول

علم النفس و تطوره

أ. د. / محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

علم النفس ومراحل تطوره كعلم

مقسمة :

تتعاون العلوم الحديثة على تحقيق هدف مشترك عام ، وهو توجيه الحياة الى ما يؤدي لاسعاد أكبر عدد ممكن من بني الانسان ، وذلك بالاتفاع بالامكانيات الطبيعية ، وحسن تنظيم الوقت ، وتوجيه الطاقة البشرية فيما يؤدي لتحقيق تلك السعادة .

وعلم النفس من أهم العلوم التي تساهم في تحقيق هذا الهدف ، وبرغم أنه علم حديث في صورته التي نعرفها الآن إلا أن بذوره متصلة وموجودة منذ وجد الانسان . لأن حقائقه ومباحثه من النوع الذي يهم كل فرد مهما كان جنسه أو أصله .

وإننا اذا فحصت أية لغة أو لهجة أو أي قاموس من قاموس اللغات ، فستجد كثيراً من العبارات والكلمات ذات الأصل السيكلوجي ، كالخجل والكره - والأمل واليأس - والطموح والتراجع - والتفكير والافعال - والاحساس .. وغير ذلك .

بل إن التأمل في طبيعة النفس وخصائص السلوك ودوافع التصرفات المختلفة أمر معروف منذ الخليقة الأولى . ويمكن أن نلمس آثار هذا التأمل في تفسيرات البدائيين ، وفي آراء علماء الفراسة ، وفي تفسيرات الفلاسفة وأخيراً في بحوث العلماء وعظماةهم .

ودراسة علم النفس محبة الى كل انسان - والواقع أن كل واحد منا يحمل في نفسه « معمله الخاص » الذي يستطيع به أن يتأمل ما يجري في نفسه ويقارنه بما يجري في هوس الغير بما يلاحظه من سلوكهم - وأن يطابق بين احساساته وبين الآراء والتفسيرات العلمية التي يصادفها .

وكلما زادت قدرة الشخص على الملاحظة والمقارنة المبنية على الخبرة بطباع الناس وأساليب سلوكهم كلما زادت قدرته على الحكم على

تصرفات نفسه وتصرفات غيره ، وكلما أمكنه تحسين أساليب سلوكه بما
يحقق له مزيداً من السعادة في حياته .

غير أن التصرفات الظاهرية للأفراد والجماعات ليست دائماً على
درجة من البساطة بحيث يستطيع أن يفسرها الشخص العادي الذي لم
يسبق له دراسة علم النفس . . ذلك لأن كل مظهر من مظاهر السلوك يعتبر
نتيجة لجملة عوامل تفاعلت مع بعضها في نفس الشخص بحيث ينتج عن
تفاعلها ذلك السلوك . . وغالباً ما يكون هذه العوامل معقدة وغير واضحة
حتى لصاحبها نفسه ، لأن بعضها يكون شعورياً ومرتبلاً بإرادة الشخص ،
وبعضها الآخر يكون لا شعورياً ولا سلطان لصاحبه عليه . . وبعض هذه
العوامل يكون له أصل بيولوجي مرتبط بوطائف أعضاء الجسم وتفاعلات
التكوين الكيميائي والتدني والدموي للجسم ، بينما يكون البعض
الأخر له أصل نفسي مرتبط بالدوافع والحاجات النفسية أو الاستجابات
الفيزية والعاطفية ، أو مقتضيات التوازن النفسي التي يتطلبها الموقف
الراهن للشخص في البيئة المحيطة به في الزمان والمكان الذي يحدث فيه
التصرف . . .

مراحل تطور علم النفس

من الممكن أن نلمس المراحل المختلفة لتطور علم النفس بدراسة مجتمعاتنا الحالية ، حيث نجد أن التفكير البدائي القديم لا يزال موجوداً في بعض المجتمعات جنباً الى جنب مع التفكير العلمي الحديث . فكما أن الانسان الراشد يحمل في نفسه أيام طفولته بما كان يسودها من افانية وصفات أخرى ، يجانب ما لديه من قدرة على التفكير المتزن والنظرة الاجتماعية التقدمية . فكذلك المجتمع يحمل ماضيه بما فيه من تأخر وتقدم . وكما أن الرجل الراشد يظهر في سلوكه بعض التصرفات البدائية كالاندفاع وغيره ، فكذلك المجتمع تظهر فيه أيضاً بعض المعتقدات البدائية كالخرافات وغيرها ..

ونحن لازلنا نرى في مجتمعاتنا المعاصرة بعض الأساليب البدائية في التفكير كالدلج والشعوذة والحكم على الناس بالقراءة ، بجانب أساليب البحث العلمي الحديث من علاج طبي وقصى ومن بيوت علمية متقدمة ، وكلها موجودة في هذا العصر جنباً الى جنب .

ويمكن تلخيص مراحل تطور علم النفس فيما يأتي :

- أولاً — مرحلة التفكير البدائي .
- ثانياً — مرحلة التفكير الفلسفي .
- ثالثاً — مرحلة التجريب والقياس .
- رابعاً — تشعب المذاهب ومدارس علم النفس .
- أولاً — مرحلة التفكير البدائي :

منذ وجد الانسان كان يفكر في هسيته ويحاول أن يفهم سلوكه ويفسر أسباب تصرفاته . ومن أهم التفسيرات البدائية التي لا تزال لها آثار موجودة الآن اعتقاد أجدادنا القدامى بوجود كائن مهيمن يسيطر على أعمالنا ، فكانوا يتصورون أن « مخلوقاً صغيراً » يمكن جسم الإنسان

ويتحكم فيه .. وأحياناً يكون هذا المخلوق الصغير قاسياً شريراً ، وأحياناً يكون طيباً خيراً .. وأحياناً يترك المخلوق الصغير الجسم وقد لا يعود له ثانياً . وكان هذا هو تفسير ظاهرة الموت .. وكان لهذا المخلوق الصغير صفات خاصة لا نعهدها في الجسم المادى ، اذ يستطيع أن يخترق أى عائق ولا تحد حركته قوانين الحركة أو الاحتكاك أو الصوت التى نعهدها . بل له القدرة العجيبة على أن يتواجد فى أى مكان فى أى وقت يريد ، بل من الممكن له أن يتواجد أحياناً فى مكانين معاً فى آن واحد . وهذه الخواص ساعدتهم على تفسير ظاهرة الأحلام حيث تجد أن الحلم الواحد الذى يتم فى زمن صغير يمكن أن تتم فيه أحداث خطيرة من حيث الزمان والمكان .

ثانياً - مرحلة التفكير الفلسفى :

كان الاعتقاد السائد عند الإغريق منذ خمسمائة سنة قبل الميلاد أن هناك كائناً آخر غير مرئى يتحدأ مع الجسم المرئى ، وسمى هذا الكائن غير المنظور « الروح » . ولما كانت الروح فى نظيرهم قادرة على ترك الجسم ولا تخضع فى حركاتها لزمان أو مكان ، فقد فسروا بها بواعث السلوك من أحلام وتفكير وحس وحركة . وكانت هذه التفسيرات أساس « علم الروح » الذى أصبح الآن « علم النفس » .

ونظراً لمفوض معنى الروح وصلتها بالمعالم الدينية والروحانيات التى تخرج عن مباحث علم النفس ، فقد استبدل لفظ « الروح » بلفظ « العقل » وبدأ الفلاسفة يضعون النظريات عن العقل وعلاقته بالجسم . وكانت تصوراتهم للعقل لا تخرج عن تصوراتهم للروح فى أنها مثلاً نوع من اللهب الداخلى أو البخار الرقيق الخفيف . وأنها نوع من الحركة ، كما قال البعض أنها نوع من نسيمة الريح أو هواء النفس لأن وقوف النفس معناه خروج الروح أو ترك العقل للجسم فيصبح ميتاً .

ومن أهم الباحثين فى العقل من الفلاسفة : أفلاطون وأرسطو ثم ديكارت ، ومن أعقبه من علماء الفلسفة الحديثة .

ولهؤلاء جميعاً آراء شيقة تختلف منها ما يأتي :

أفلاطون :

كان أفلاطون يرى أن هناك عالَمين : عالم « المثل » الذي يتكون من المعاني الدائمة ومنه تتكون النفس — وعالم « الحس » أو العالم المادى ومنه يتكون البدن أو الجسم . وكل من هذين العالمين يختلف في طبيعته عن الآخر اختلافاً جوهرياً . وعندما تهبط النفس من عالم المثل إلى العالم المادى لتحتل الجسم ينشأ منها ثلاث قوٍن وهي : النفس العاقلة ومركزها الرأس ، والنفسية ومكانها القلب ، والشهوانية وموضعها البطن . ويختلف الناس فيما بينهم بحسب اختلافهم في هذه النفوس — وعلى هذا الأساس بنى فلسفته في تنظيم الجمهورية المثالية بتقسيم الناس إلى طبقات ثلاث ، وهي : طبقة الفلاسفة المتميزين بالعقل ، وطبقة الحراس الذين تغلب عندهم النفس النفسية ، وطبقة العمال والزراة التي تقابل النفس الشهوانية .

ويلاحظ هنا الشبه الكبير بين هذا التقسيم الثلاثى للنفس وبين تقسيم محتويات الشعور في علم النفس الحديث إلى :

١ — النواحي الإدراكية : وتقابل النفس العاقلة التي يمكن أن توصف بالعلم أو الجهل .

٢ — النواحي الوجدانية : وتقابل النفس الشهوانية التي يمكن أن توصف بالتطرف أو الاعتدال .

٣ — النواحي النزوعية : وتقابل النفس النفسية التي يمكن أن توصف بالسيطرة والإرادة أو الاستسلام .

وقد أوضح أفلاطون فلسفته في عدد من الأساطير . ومن أمثلة ذلك أسطورة العربة التي شبه النفس فيها بمزجة يجزها جتوادان ويقودها سائق . فقال أن النفس الانسانية يكون أحد الجوادين فيها سلس القيادة وهذا يرمز للإرادة أو النفس النفسية ، ويكون الجواد الثاني قضيئاً ميلاً

الى الجسوح وهذا يرمز الى النفس الشهوانية • وأما السائق فيرمز الى النفس العاقلة • واذن يتوقف توجيه العربة وحسن قيادتها على ما يكون للسائق من قدرة على التحكم والتوفيق بين طبيعة الجوادين •

أرسطو : (٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م)

ويتبين رأى أرسطو عن النفس بأنه كان يرى أن الجسم والنفس لا يمكن فصلهما عن بعضهما لأنها يكونان جوهرًا واحدًا • واذن فليس من الممكن القول باستقلال النفس عن الجسم — وقد شبه ذلك بتمثال من الرخام — فمادة التمثال تناظر الجسم وصورة التمثال تناظر النفس أو العقل • وكما أنه لا يمكن فصل صورة التمثال عن مادته الرخامية الا بتحطيم التمثال نفسه ، فكذلك لا يمكن فصل النفس عن البدن الا بالقضاء على الجسم •

وقال انه يمكن أن ننظر الى العقل على أنه وظيفة الجسم ولا يمكن فصل الموضوع عن وظيفته • فقال : (اذا كانت العين حيوانًا يكون الابصار عقلا) ولا كان كل من البصر وانسان العين يكونان العين ، فكذلك العقل والجسم يكونان الكائن الحي • واذن فمن الواضح أن الروح ليست منفصلة عن الجسم •

وقد فرق أرسطو بين أنواع الكائنات على أساس الوظائف التي يظهر أثرها واضحاً في حياة كل نوع ، وذلك بتقسيم هذه الوظائف الى ثلاثة أنواع وهي :

١ — وظائف الامتصاص والتغذية : وهذه تؤدي غرض حفظ الحياة والنمو وبقاء النوع — وهي موجودة وضرورية للحياة في كل من النبات والحيوان • ولكنها بارزة في النبات •

٢ — ثم وظائف الحس والحركة : وهي التي تؤدي غرض الاستجابة لمؤثرات البيئة والانتقال والتحرك بما يلائم هذه المؤثرات • وهذه الوظائف ليست ضرورية عند النبات • ولكنها ضرورية لحياة الانسان والحيوان •

٣ - وأخيراً وظائف التفكير : وهى التى يتميز بها الانسان وتجمعه
مختلفاً عن النبات والحيوان ومفضلاً عليهما بما لديه من قدرة على النطق .
هذا ومن الواضح أن كل نوع يستطيع أن يقوم أيضاً بالوظائف التى تميز
النوع السابق له فى هذا الترتيب بجانب الوظيفة الأساسية الخاصة به .

ديكارت : (١٥٩٦ - ١٦٥٠ م) :

يعتبر ديكارت مؤسس الفلسفة الحديثة . وكان يرى أن الكائن الحى
عبارة عن آلة معقدة الصنع ، تتأثر بالصوت والضوء والمؤثرات الخارجية
من تلقاء نفسها .

ولكنه فرق بين الحيوان والانسان بقوله ان الحيوان يتصرف على
أساس ميكانيكى صرف كالآلات التى تراها . أما الانسان فبرغم كونه
مثل الحيوان فى قدرته على التصرف الآلى الا أن استجاباته مبنية على
ما يكون لديه من الوعى والاحساس والافعال بما يميزه عن الحيوان .
ولقد كانت فكرته عن العقل أنه مادى كالجسم أيضاً ، وأن له مكاناً
خاصاً فى قاع المخ فى وسط الرأس تماماً فى مكان ما يعرف بالقبة
الصنوبرية . وكان يرى أن هناك « أرواحاً حيوانية » فى شكل جسيمات
صغيرة لا تشغل فراغاً محسوساً ، ويمثلها بسائل رقيق أو لهيب حى .
وهذه الأرواح الحيوانية يولدها القلب وتخزن فى المخ ، وتنساب فى
الأعصاب التى كان يصورها بقنوات تسمح بمرور هذه الأرواح الحيوانية
لكى تصل الى أعضاء الحس والحركة فتحدث التصرفات التى يريدها
العقل المسيطر .

وليس هنا مجال نقد هذه الآراء والحكم على صحتها أو خطئها ،
ولكن من الممكن أن نلمس منها أن ديكارت أول من وضع مبادئ دراسة
الجهاز العصبى ، وأول من وجه النظر لدراسة السلوك البشرى على أسس
فسيولوجية ، ولهذا يعتبر ديكارت مؤسس علم النفس الفسيولوجى .

ومن أهم ما تميزت به فلسفة ديكارت مذهب وأسلوبه فى البحث الذى
يبدأ بالشك والتأمل كما يبدو ذلك فى عبارته المشهورة : أنا أشك إذن

أنا أفكر إذن أنا موجود ، ثم انه انتقل من اعتبار هذه القضية ثابتة ، واستطرد منها بما يشبه البرهان في حل تمرينات الهندسة الى اثبات وجود الله ، ثم الى اثبات وجود الحواس والعالم الخارجى .

هذا وقد أفاد علم النفس كثيراً من بحوث الفلاسفة الذين جاءوا بعد ديكارت مثل « جون لوك » و « كانت » وغيرهما وخصوصاً في البحوث المتعلقة بعلاقة الجسم بالعقل وبطبيعة الإدراك والتصور والتذكر والتفكير ودوافع السلوك المختلفة .

غير أن معظم الآراء الفلسفية كانت مبنية على الجدل وتناقل الحكم . وكثيراً ما يجد الباحث تناقضاً في هذه الآراء ، وعندما يبدأ في مناقشتها ، فقد يجد نفسه ينتهى من حيث بدأ وذلك لأن هذه الآراء الفلسفية لم تكن مبنية على أسس البحث العلمى الصحيح الذى يعتمد على فرض الفروض وأجزاء التجارب للتثبت من صحة النتائج . ولأجل هذا نجد أن الفلسفة قد تطورت الآن في صورة مجموعة العلوم الحديثة كالطبيعة وعلم وظائف الأعضاء وعلم النفس . وبقية العلوم الأخرى التى لا نغنى للباحث فيها عن دراسة تاريخ الفلسفة .

لثالثاً - مرحلة التجريب والقياس ، وتطور علم النفس كعلم :

يعرف العلم بأنه مجموعة منتظمة من الحقائق الموثوق بصحتها لكونها مبنية على أسس الطريقة العلمية التى يمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ - أن تبنى الحقائق على الملاحظة الموجهة والمنتظمة لا على مجرد الملاحظة العابرة التى لا يكون لها غرض .

٢ - أن تساعد هذه الملاحظات على افتراض بعض الفروض والاحتالات التى تثير التفكير للموازنة بينها واستخلاص الصحيح منها .

٣ - أن يكون من السهل اخضاع هذه الفروض للتجريب وإعادة التثبت من صحتها تحت نفس الظروف بدون تمييز في النتائج .

٤ - أن تخضع هذه الحقائق للقياس ووسائل التقدير وطرق الاحصاء المختلفة .

ولما كانت البحوث النفسية تتعلق في أغلبها بأمور معنوية كالتفكير والاتصال مما يجعل إخضاعها للتجريب أمراً صعباً اذا قورن بالتجارب في الطبيعة أو الكيمياء مثلاً . فان حركة التجريب والبحث العلمى في علم النفس جاءت متأخرة عن العلوم الأخرى كالطبيعة أو الفسيولوجيا .

ولهذا فليس غريب أن نجد نشأة التجريب والقياس قد بدأت على أيدي رجال هذه العلوم ذاتها .

ويمكن أن نعتبر أن العوامل الرئيسية الآتية قد ساعدت على تطور علم النفس بحيث أصبح علماً بالمعنى الصحيح :

١ - حركة التجريب في ألمانيا .

٢ - الدراسة الاحصائية للفروق الفردية والقياس العقلى .

٣ - التجريب في علم نفس الحيوان .

١ - حركة التجريب في ألمانيا :

أنشأ « فونت » أول معمل منظم لعلم النفس في مدينة ليبزج بألمانيا عام ١٨٧٩ وقد كان فونت أحد علماء الفسيولوجيا ، وكان يجرى التجارب على المؤثرات الصوتية والضوئية ، ثم تطورت التجارب الى محاولة معرفة الاحساس بهذه المؤثرات ، وأدى ذلك الى التوسع في الملاحظة بحيث لم تمد قاصرة على ملاحظة ظواهر السلوك الخارجى ، بل امتدت الى ملاحظة الشخص لما يجرى في نفسه من شعور بالألم أو التعب أو الارتياح .. الخ . مما يسمى بالتأمل الباطنى .

٢ - الدراسة الاحصائية للفروق الفردية والقياس العقلى :

ولعل ما كان يجرى في معمل « فونت » في مقارنة الأفراد في الاحساسات والوظائف الادراكية والحركية وغير ذلك كان متأثراً الى حد ما بما كان يجرى في إنجلترا على يد « فرنسيس جولتون » في البحث عن

وراثه الصفات النفسية والفروق الفردية في القدرات العقلية مما أدى الى البحث في قياس الذكاء والنواحي العقلية الأخرى فيما بعد .

وساعد على ذلك المعاونة التي لقيها « جولتون » من عالم الاحصاء الشهير « بيرسون » فوجها بالبحوث النفسية الى الاستفادة من الطرق الاحصائية ووجدت بذلك نواة علم النفس الاحصائي ، وأدخلت طرق التحليل المعمل في معالجة نتائج الاختبارات النفسية فيما بعد ، بل أن حركة القياس العقلي في علم النفس قد أخذت طريقها الى أمريكا أيضاً على يد « كاتيل » الذي كان ممن درسوا في معمل « فوست » ، كما أفاد من دراسات « جولتون » قيمت حركة القياس العقلي في أمريكا .

وكذلك كان لكل من « إتيارد » و « سيجوان » في فرنسا فضل كبير في دراسة ضمايف العقول مما أدى الى ظهور أول مقياس للذكاء في فرنسا على يد « بينيه » في أوائل القرن العشرين .

٣ - تجارب علم النفس على الحيوان :

وهناك ميدان هام ساعد على صبح الحقائق النفسية بالصيغة العلمية وهو التجريب في علم نفس الحيوان . فقد وجد علماء النفس أن من الأنسب أن تجري التجارب على الحيوان في النواحي النفسية المشتركة بين الحيوان والإنسان ، والتي لا يكون الخلاف أو الفرق بينهما فرقاً في النوع بل في الدرجة فقط ، مثل الاحساس والادراك وتكوين العادات وكذلك في التعلم والاقتران والاضطرابات النفسية ، ثم جاء « كاتز » الذي أجرى كثيراً من التجارب على الدجاج والطيور وغيرها لدراسة عوامل الادراك ، وغيره كثيرون .

الفصل الثانى

تعريف علم النفس و أهدافه

د . / نعيمة الشوربجى

مدرس علم النفس بقسم العلوم الاجتماعية

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

تعريف علم النفس و أهدافه

إعداد : د. نبيلة الشوربجي

تعريف علم النفس

في أيام الفلاسفة الأغريق كان التعريف السائد هو " علم الروح " ثم استبدلت لفظة الروح بكلمة " العقل " فأصبح هذا العلم يعرف بأنه " علم دراسة الحياة العقلية " .
و عندما بدأ علم النفس يستقل عن الفلسفة و يأخذ طريقة كعلم ، اتخذ التعريف صورة أكثر دقة ، كما في قول " فنت " wundt عام ١٨٩٢ :
علم النفس هو الذى يبحث فيما يسمى بالحياة العقلية الداخلية " أى للعلم الذى يختص ببحث المشاعر و الاحساسات الداخلية " تمييزاً له عن العلوم الطبيعية التى تبحث الخيرات الخارجية المحيطة بالكائن الحى ، و فى عام ١٩٠٨ عرف " مكتوجل " علم النفس بأنه العلم الإيجابى الذى يبحث السلوك العقلى بجميع مظاهره و وسائل عمله ، أى أنه " العلم الإيجابى الذى يبحث السلوك " .
و قد تمسك علماء النفس من مدرسة السلوكيين بأهمية السلوك الخارجى ، فظل علم النفس يعرف بأنه علم " دراسة السلوك " مدة طويلة .
و يعرف علم النفس بأنه العلم الذى يدرس السلوك بجوانبه المختلفة الشعورية و السلوكية الخارجية ، و ما قد يكمن وراء هذا كله من دوافع لا شعورية .
و هو العلم الذى يدرس سلوك الإنسان بأوسع معنى لمصطلح السلوك بحيث يشمل نشاط الإنسان فى تفاعله مع بيئته تعديلاً لها حتى تصبح أكثر ملائمة له ، أو تكيفاً ذاتياً معها حتى يحقق لنفسه أكبر توافق معها .

و السلوك بهذا المعنى الشامل الواسع يتضمن ما هو ظاهر ، يمكن للأفراد أدراكه
كتناول الطعام و الشراب و المشى و الجرى و القفز و الاعتداء بالضرب ، و
القيام بالأعمال و الواجبات ... كما يتضمن ما هو غير مدرك إلا من صاحبه مثل
التفكير و التخيل و التذكر و الأوهام و المخاوف و الآمال و الحزن و السور و
الغضب ... و ما إلى ذلك من انفعالات قد لا تصاحبها مظاهر مكشوفة يُحسها
الآخرون ، فالسلوك يتضمن ما لا يستطيع ان يدركه حتى القائم به ذاته مثل ما
يتواجد داخل النفس من دوافع و رغبات و آمال و مخاوف لا يشعر بها صاحبها
، و حتى ان شعر بها فهو لا يعرف مصدرها الحقيقي ، لأنها لا شعورية
و يعرف السلوك behavior بأنه أى نشاط جسمى أو عقلى أو اجتماعى أو انفعالى
، يصدر من الكائن الحى نتيجة لعلاقة دينامية و تفاعل بينه و بين البيئة المحيطة
به .

أو هو كل ما يقوم به الانسان من استجابات ظاهرة يمكن ملاحظاتها و تسجيلها .
و يقصد بالاستجابة Respons : كل نشاط يثيره منبه أو مثير stimulus و
الاستجابة قد تكون :

١-لفظية كالرد على سؤال يوجه إليك ، أو تعبيرك عن فكرة فى خاطرك باللغة.
٢-حركية كأنقباض حنقة العين إن سلط عليها ضوء شديد ، الجرى للهرب ، و
تهريك للذراع .

٣-انفعالية كالغضب ، أو الحزن أو الفرح أو الخوف .

٤-فسيولوجية ، كارتفاع ضغط الدم ، أو تقلص عضلات المعدة .

لما للمنبه أو المثير : هو أى عامل داخلى أو خارجى يثير نشاط الكائن الحى .

و تنقسم المنبهات الى قسمين :

١-منبهات داخلية : قد تكون فسيولوجية كانهخفاض مستوى السكر فى الدم ، أو زيادة كمية الادرينالين فى الدم ، أو تكون منبهات نفسية كالأفكار ، و الذكريات ، و المعتقدات .

٢-منبهات خارجية : قد تكون فيزيقية كموجات للضوء و الصوت ، و الروائح المختلفة ، أو اجتماعية كمقابلة صديق ، أو سماع مناقشة ، أو موسيقى .
و يمكن الوصول إلى تعريف مختصر لعلم النفس " بأنه العلم الذى يبحث دوافع السلوك ، و مظاهر الحياة العقلية الشعورية و اللاشعورية ، دراسة إيجابية موضوعية ، تساعد على أفصاح المجال للقوى و المواهب النفسية كى تنمو و تستغل فيما يساعد على حسن التكيف مع البيئة ، و مما يؤدي الى تحسين الصحة النفسية للأفراد و الجماعات .

٣- ما هى الموضوعات التى يقوم بدراستها علم النفس ؟

يدرس علم النفس السلوك فى شكله الظاهرى و مضمونه الحقيقى (ما وراء السلوك)

أ- الشخصية من النواحي :

١-الجسمية : من حيث بنية الجسم النمو ، و النضج ، حالة الجهاز العصبى ، حالة الغدد الصماء ، العاهات و الامراض الجسمية .

٢-العقلية : العمليات العقلية ، الاحساس و الإدراك و التصور و التخيل و القدرة على التذكر و التفكير و التعلم ، و الذكاء و مستوياته ، و التكيف ، و اللغة .

٣-المزاجية : الدوافع و التفرؤز و الانفعالات ، و العواطف .

٤-الخلقية : العادات و الميول .

٥-البيئية : النظم التربوية ، الظروف الاسرية و المدرسية ، و تأثير البيئة المنزلية ، و المدرسية و بيئة المجتمع العام .

ب- التوافق و التواء ، و علاج السلوك الشاذ .

ج- النمو و الأسس الفسيولوجية للسلوك .

٣- أهداف علم النفس :

لعلم النفس شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى ، أهداف ثلاثة :

١- فهم السلوك و تفسيره ٢- للتنبؤ بما سيكون عليه السلوك

٣- الضبط و التحكم

١- فهم السلوك و تفسيره

الهدف الاول النظري لعلم النفس هو جمع الوقائع ، و صوغ مبادئ عامة و قوانين يمكن بها فهم السلوك و تفسيره ، و فهم الدوافع التي تحركنا و تحرك غيرنا من الناس ، و فهم نواحي القوة و الضعف في شخصياتنا ،

و يتبعون أهدافاً علمية مثل الوصف الدقيق و التفسير ، و يستعملون الاجراءات العلمية المتضمنة ، للملاحظة المنظمة و التجريب لجمع البيانات الملاحظة بطريقة مباشرة ... بل يعيننا علم النفس على فهم كثير من المشكلات الاجتماعية مثل الجريمة ، و التفكك الخلقي ، و التعصب السلافي ، و القلق و الاكتئاب .

و ان هدف الفهم و التفسير و المعرفة من أول الاهداف الاساسية التي يسعى العالم لتحقيقها ، من بحثه في الظواهر التي تقع في مجال اختصاصه - فعالم النفس يريد ان يعرف و يفهم و يفسر ، و يكتشف اسباب حدوث للظاهرة النفسية

، فالفهم إذن يتم بعملية الربط أو إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها و بين الأحداث التى تلازمها أو تسبقها مثال ذلك التحصيل الدراسى و علاقته بالنكاه و التكيف الاجتماعى .

٢٤- التنبؤ بما سيكون عليه السلوك :

ففهم الظاهرة و معرفة اسبابها و خصائصها يساعد على التنبؤ بحدوثها ... و التنبؤ مبنى على الفهم و يقوم على اساسه ، ذلك أننا بعد ان نفهم ظاهرة ما .. اى بعد ان نتصور وجود علاقة وظيفية بينها و بين أحداث معينة ، فأننا لا نكتفى بالوقوف على هذا الحد ، بل نريد ان نستفيد من النتائج التى توصلنا اليها ، فنحاول ان نستنتج من العلاقة الوظيفية التى اكتشفناها نتائج أخرى .

مثال : يدرس عالم النفس عوامل النجاح الدراسى ، و عوامل الفشل الدراسى و مسببات كل منها ، فيمكنه استناداً على هذا ان يتنبأ بمن يحتمل نجاحه و من يحتمل فشله ، مثل ان يتعرض للموقف الفعلى للدراسة ، و بالتالى يستطيع أن يوجه التلاميذ توجيهاً تربوياً او مهنياً ، يحفظ لهم مستقبلهم التربوى و المهنى ، فيحقق لهم و لمجتمعهم أفضل النفع ، و يجنبهم لشد الضرر .

هذا التنبؤ يعتبر هدفاً تطبيقياً نفعياً - و ذلك اننا نتوقع حدوث الظاهرة ، منسـر أدركنا نوافر مقدماتها و نهيئ عواملها ...مما يمكننا عند ذلك من الاستعداد لملاقاة الظاهرة ، بما نستطيع جنى لكبر فوائدها ، و تجنب أضرارها ، و بذلك يتحقق الهدف الثالث لعلم النفس و هو الضبط و التحكم ، حيث لا يفصل الضبط عن التنبؤ ، فعالم النفس الذى يهدف الى الضبط لابد أن يكون قادراً على التنبؤ .

٣- الضبط و التحكم :

ان عالم النفس إذا نجح في فهم اسباب حدوث الظاهرة و معرفة عواملها ، استطاع ان يؤثر في مسار الظاهرة نفسها ، و يتحكم في حدوثها ، فيمكنه ان يتنبأ لأسباب حدوثها فتحدث ، فهو هنا يتحكم في الظاهرة و يضبطها بناء على فهمه لمسببات حدوثها ، و الواقع ان التحكم و التنبؤ لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ... فلكى نحقق اى تنبؤ مهما كان بسيطاً يجب أن نتحكم في الظروف التى تحدث للظاهرة التى نتنبأ بها ... مثال التنبؤ بالنجاح فى التحصيل على أساس اختبارات معينة فنحن فى الواقع نتحكم فى السلوك ، فنسمح فقط بدخول الجامعة لأولئك الذين حصلوا على نسب معينة فى هذه الاختبارات ... كذلك فلن التحكم فى السلوك لا يمكن أن يتم إلا على أساس تنبؤ سابق ... فنعلمنا نوجه خريجى المدارس الثانوية الى كلية معينة دون الأخرى ، فنحن فى الواقع نتحكم فى سلوكهم بناء على تنبؤ بما سيكون عليه هذا السلوك فى هذه الحالات .

٤- فروع علم النفس :

س : هل يجب أن يتخصص السيكولوجيون بصفة عامة ؟

ج : يجب أن يتخصصوا لأن علم النفس يتكون من مجموعة كبيرة من الموضوعات ، فإنه لا يمكن لشخص واحد ان يتمكن من جميع مجالات علم النفس ،

و يرى علماء السلوك الفروع الرئيسية فى علم النفس تتمثل فى :

١- علم النفس العام : يستهدف للكشف عن المبادئ و القوانين التى تفسر سلوك الانسان بوجه عام ، و هو أساس جميع الفروع الأخرى .

- ٢- علم نفس النمو : يدرس مراحل النمو المختلفة التى يجتازها الفرد فى حياته ،
و ميكولوجية الطفل و المراهقة ، و مرحلة الرشد ، و الشيخوخة .
- ٣- علم نفس الشخصية : يدرس كيف و لماذا يختلف الناس بعضهم عن بعض ؟
و كيفية قياس تلك الفروق .
- ٤- علم النفس الاجتماعى : يدرس سلوك الافراد و الجماعات ، و الاجناس ، و
يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى ، و كيف يؤثر للناس بعضهم فى
بعض .
- ٥- علم النفس التجريبي : يقوم بإجراء و تصميم للبحوث فى مجال معين مثل
التعليم او الاحساس او اللغة او الاسس النفسية للسلوك .
- ٦- علم نفس الطفل : يدرس نمو الطفل و المراحل المختلفة التى تمر بها عملية
النمو ، و العوامل التى تؤثر فيه ، و سلوكه ، و دوافعه و اتجاهاته فى
مراحل حياته المختلفة ، و تجعلنا أقدر على توجيهه و تربيته .
- ٧- علم النفس الفسيولوجى : يدرس الاساس الفسيولوجى للسلوك الانسانى ، و
دراسة الجهاز العصبى و وظائفه المختلفة - فهو يحاول ان يعرف كيف
يحدث الاحساس ؟ و كيف ينتقل التيار العصبى للاعصاب ؟ و كيف يسيطر
المخ على الشعور ؟ .
- ٨- علم النفس التربوى : يدرس ميكولوجية للتلميذ ، و ميكولوجية المناهج
التربوية ، ميكولوجية للمعلم ، ميكولوجية المجتمع المدرس .

٩- علم النفس الاكلينيكي : يقوم بعلاج الافراد ذوى المشكلات النفسية كالقلق و الاكتئاب ، إجراء البحوث الخاصة بالسلوك العادى و غير العادى ، التشخيص ، و العلاج .

١٠- علم النفس الجنائى : يدرس العوامل و الدوافع المختلفة التى تؤدى الى إحداث الجريمة ، و عقاب و إصلاح المجرم ، و الاصلاحيات ، و المسجون .
١١- علم نفس الشواذ : يبحث فى نشأة الامراض النفسية و الامراض العقلية (الجنون) ، و المعوقين و المتخلفين عقلياً ، السيكيوباتى .

١٢- علم النفس الصناعى : يهتم بدراسة المصنع ، و التوجيه المهنى ، و الاختبار المهنى ، و التدريب الصناعى و تحليل الاعمال الصناعية المختلفة ، و حل المشكلات المختلفة التى تواجه العامل .

١٣- علم النفس الطبى : يدرس العوامل النفسية التى تصاحب الامراض الجسمية ، و الاعراض الجسمية التى تنتج عن الحالات النفسية ، و يهتم بدراسة سيكولوجية التعب ، كما يهتم بالوقاية من الاضطرابات النفسية ، و كل ما يتصل بالصحة النفسية للمريض فى العيادات و المستشفيات .

١٤- علم النفس المقارن : يقارن سلوك الانسان بسلوك الحيوان ، و سلوك الطفل بسلوك الشاذ ، و سلوك الانسان البدائى بسلوك المتحضر ، و سلوك الشخص السوى بسلوك الشاذ .

١٥/ - علم النفس الارشادى : يستهدف مساعدة الاسوياء من الناس على حل مشاكلهم بأنفسهم فى مجال معين : التعليمى او المهنى او الاسرى ، مما لا

يدخل فى نطاق الامراض النفسية و العقلية ، و إحداث تغييرات اساسية فى بناء شخصية المريض .

١٦- علم النفس التجارى : يهتم بدراسة دوافع الشراء و حاجات المستهلكين غير المشبعة ، و تقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة بالسوق ، كما يدرس سيكولوجية البيع و سيكولوجية الاعلان .

١٧- علم النفس الحربى : يهتم بوضع كل عامل بالجيش فى العمل او المكان الذى يتناسب مع كئائه و استعداداته ، و سمات شخصيته ، و دعم الروح المعنوية فى الجيش ، و محاربة الاثاعات و الدعايات الضارة ، و مقاومة اثر الحرب النفسية ، و كيفية مواجهة المفاجآت .

١٨- علم القياس النفسى : يهتم بقياس التفكير الابتكارى ، و مظاهر السلوك الانفعالى و الاجتماعى .

١٩- علم النفس الهندسى : يهتم بتصميم و تقويم بيئة العمل ، و الآلة و اساليب التدريب ، و البرامج و النظم ، و ذلك بهدف تحسين العلاقة بين الانسان و البيئة .

٢٠- علم نفس الحيوان : يبحث فى سلوك الحيوانات المختلفة ، و هل تستطيع ان تفكر ؟ ، و مدى قدرتها على التعلم ، هل يختلف نكاؤها عن نكاه الانسان العادى فى الدرجة لم النوع ؟ .

٥- مدارس علم النفس :

مر علم النفس فى مرحلة هامة من مراحل تطوره ، ظهرت بوضوح شديد فى الربع الاول من القرن العشرين حيث ظهرت اتجاهات و مذاهب متعددة كل منها

له وجهة نظر من حيث التولحي التي يركز فيها الاهتمام ، و من حيث الطرق التي تتبع في هذه الدراسة ، و من أهم المدارس الرئيسية في علم النفس :

١- المدرسة التكوينية : و أهم موضوعاتها : مكونات الشعور ، و ان الحالات العقلية كالأحاساس و الصور الذهنية للمشاعر الانفعالية هي التي يتشكل منها للعقل الانساني ، و طريقتها منهج التأمل الباطني (التجريبي) ، و كان فضل هذه المدرسة على علم النفس انه تطور ليصبح علماً تجريبياً لانفصاله عن الفلسفة و قادتها " فونت " و " نيتشر " .

٢- المدرسة الوظيفية : و أهم موضوعاتها : التكيف مع البيئة ، و طريقتها للملاحظة الداخلية و الخارجية ، و أهم قادتها " دوث " .

٣- المدرسة السلوكية : أهم موضوعاتها : الفعل المنعكس و سلوك الحيوان ، الاستجابات للظاهرة و علاقتها بالبيئة الخارجية ، و طريقتها للملاحظة الخارجية ، و قادتها " بافلوف " - " واطسون " ، " ثورنديك " ، " سكر " ، " ترلمان " .

٤- المدرسة الترابطية : و أهم موضوعاتها - الداعي - للتذكر ، و طريقتها للتجريب و التأمل و قادتها " مل " ، " برون " .

٥- مدرسة الجسثالت : و أهم موضوعاتها : الادراك - التذكر و التعليم بالاستبصار ، و طريقتها للملاحظة و التجريب و التأمل ، و قادتها " كوهلر " و " فكا " ، و " رينير " .

٦- مدرسة التحليل النفسي : أهم موضوعاتها : الناحية الانفعالية ، و دوافع السلوك ، الدوافع اللاشعورية و الغرائز الجنسية (غريزة الحياة) ، غريزة

العدوان (غريزة الموت) و هما أساساً للطاقة النفسية ، الاضطراب النفسى ، و طريقتها البحث الاكلينيكي ، للتداعى الحر ، تحليل الاحلام ، و قادتها " فرويد " ، " لولر " ، " يونج " ، " كارن هورنى " .

٧- المدرسة الغرضية : أهم موضوعاتها : الغرائز ، السلوك الغرضى ، الرغبة ، التبصر ، و طريقتها الملاحظة و التجريب و التأمل ، و قادتها " ماكندوجل " .

٨- التعلم الاجتماعى : أهم موضوعاتها : التقليد - المحاكاة ، القدوة النموذج ، و طريقتها التعلم بالملاحظة ، و قادتها " البرت باندورا " .

المراجع المستخدمة فى الفصل

- ١- أحمد غزوت راجح : أصول علم النفس ، (الاسكندرية : دار المعارف ، ١٩٧٩) .
- ٢- انتصار يونس : السلوك الانسانى ، (القاهرة : المكتب المصرى الحديث للطباعة و النشر ، ١٩٦٦) .
- ٣- حسين عبد العزيز : المدخل فى علم النفس ، (القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٥ ، ١٩٨٥) .
- ٤- دالينوف ، لنزال - ترجمة سيد الطواب ، محمد عمر ، نجيب خزام : مدخل علم النفس ، (القاهرة : لادار الدولية للنشر و التوزيع ، ١٩٨٨)
- ٥- سعد جلال : المرجع فى علم النفس ، (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٥) .
- ٦- سيد محمد غنيم : سيكولوجية الشخصية - محدداتها - قياسها - نظرياتها ، (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ ، ١٩٧٠) .
- ٧- عباس محمود عوض : علم النفس العام ، (الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٩) .
- ٨- فرج عبد القادر طه : علم النفس و قضايا العصر ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٩٣ ، ١٩٩٠) .
- ٩- كمال عبد المحسن البنا : دراسة السلوك الانسانى فى مجال التخصص ، (الجيزة : المطبعة العمرانية للاؤست ، ١٩٩٩) .

- ١٠- محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمى ، (الكويت : دار القلم ، الجزء الاول ، ط٣ ، ١٩٧٩) .
- ١١- محمد عثمان نجاتى : علم النفس فى حياتنا اليومية ، (القاهرة : دار النهضة العربية ، ط٤ ، ١٩٦٤) .
- ١٢- محمد عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمى و تفسير السلوك ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٢) .

❦ الفصل الثالث

الشخصية و نظرياتها المختلفة

د. فريدة الشوربجي

مدرس علم النفس بقسم العلوم الاجتماعية

كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

الشخصية و معناها

اعداد د/ نبيلة الشوربجي

مفهوم الشخصية : personality

تعريف الشخصية فى البدلية ، قامت على فكرة التمثيل المسرحى و ما يقوم به للشخص امام الغير من حركات و صفات ظاهرية بغض النظر عما يخفيه فى نفسه من صفات داخلية .

و قد اعتاد اليونانيون و الرومان فى العصور القديمة ارتداء لثقتهم على وجوههم ، لكى يعطوا انطباعاً عن الدور الذى يقومون به ، و فى نفس الوقت لكى يجعلوا من الصعب التعرف على الشخصيات التى تقوم بهذا الدور .

و هى ما يعطيه قناع الممثل من انطباعات ، و من ناحية أخرى فهى غطاء يخفى وراء الشخص الحقيقة و يتفق هذا القول مع التعريفات التى تنظر الى الشخصية من ناحية الاثر الخارجى الذى تحدثه فى الآخرين ، و مع مرور الوقت اطلق لفظ " برسونا " على الممثل نفسه احياناً ، و على الاشخاص عامة احياناً أخرى ، على اساس ان " الدنيا مسرح كبير " ، و ان الناس ليسوا جميعاً سوى ممثلين على مسرح الحياة " .

و لا يؤخذ الان بالتعاريف التى تؤكد المظاهر الخارجية ، لأنها تهتم بالسلوك الظاهر و تتجاهل المظاهر الدخلىة للشخصية التى تتضمن مدركات الفرد و اتجاهاته و قيمه و دوافعه و ما الى ذلك من السمات الاساسية التى قد لا تظهر فى سلوكه الخارجى لظاهر ، و تتعدد التعريفات الشخصية ، نظراً لأنها كل

معقد متعدد ، و لأختلاف زوايا الاهتمام ببعد أو آخر من أبعاد المفهوم نظراً لأختلاف الأطر النظرية .

و من أهم التعريفات ،

تعريف " أولبرت " بأن :

الشخصية هي التنظيم الديناميكي في نفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية النفسية التي تحدد طريقته الخاصة للتكيف مع البيئة .

و يشير في تعريفه الى فكرة الديناميكية في الشخصية ، و التفاعل المستمر بين عناصرها .

و كون الشخصية ليست مجرد مجموع الصفات ، و إنما وحده النتائج منها ، فهي أكثر من مجرد حاصل جمع ، كما ركز التعريف على أهمية البيئة و أثر الصفات في تكيف الفرد و تفاعله معها ، و لذا لا يمكن دراسة الفرد منعزلاً عن المجموع الذي يحيط به .

و ذكر أولبرت على فكرة التميز التي تجعل كل فرد مختلفاً عن غيره ، بحيث لا يوجد اثنان متشابهان تماماً ، و هذا التميز في نظره الأساس السهام لمعنى الشخصية .

تعريف " بيرت " بأن :

الشخصية هي ذلك النظام الكامل من الميول و الاستعدادات الجسمية و العقلية الثابتة نسبياً التي تعتبر مميزاً خاصاً للفرد ، و بمقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية و الاجتماعية " و يشير هذا التعريف الى الثبات نسبياً " اي على أهمية عناصر الشخصية التي لا تتغير كثيراً على طول الزمن فهذه

هى الصفات التى يصح الاستناد عليها فى الحكم على الشخصية ، مثل هيئة الجسم و الذكاء العام و الصفات الموروثة او المكتسبة التى لها صفة الدوام نسبياً و هو يتفق مع اولبورت فى الخصائص للمباقة .

و عرف ايزنك الشخصية بأنها : Eysenck

ذلك التنظيم الثابت و الدائم نسبياً لخلق الفرد (او طباعه) و مزاجه و عقله و بنية جسمه و الذى يحدد توافقه الفريد لبيئته ، بشكل يتميز به عن الآخرين .

و يشير الخلق (أو الطباع) فى تعريف ايزنك الى جهاز السلوك النزوعى (الإرادة) و يقصد بالمزاج السلوك الوجدانى (الانفعالى) بينما يشير العقل الى (السلوك المعرفى) ، (الذكاء) ، و يقصد ببنية الجسم للشكل الخارجى له و الجهاز العصبى للفرد .

و يعنى السيكلوجيون المعاصرون الشخصية :

ذلك التكوين الثابت نسبياً من السمات كالادراك و التفكير و الشعور و الذى يعكس الذاتية المستقلة للفرد .

او بصارة أخرى هى : عبارة عن تكوين مجمل يتضمن للخصائص الجسمية و الافكار و الدوافع و الانفعالات و الاهتمامات و الاتجاهات . و تعتبر الشخصية أساس دراسة علم النفس .

و مع استعراضنا للتعريفات السابقة نجد انه يوجد اختلافات بينهم فى وجهات النظر و لا يوجد تعريف محدد متفق عليه .

و فى ضوء ما سبق ظهرت العديد من النظريات فى دراسة الشخصية بجوانبها المختلفة و سوف نختار بعضها لنلقى الضوء على تعريفات الشخصية و

دراستها من وجهات نظر متعددة تساعد على فهم الشخصية من زوايا متعددة ،
و سوف نركز فى هذا الفصل على نظرية الانماط ، نظرية التحليل النفسى
لفرويد ، نظرية الذات عند كارل روجرز .

نظرية الانماط

اهتم الانسان منذ القدم بتصنيف من يعاشره من الناس الى شخصيات مختلفة
، يرجعها الى طرز معينة ، و يقصد بالطراز Type فئة أو صنف أو نوع من
الافراد يشتركون فى نفس الصفات العامة ، و لن اختلف بعضهم عن بعض فى
درجة انتمائهم بهذه الصفات أو مجموعة من السمات المترابطة .
و فيما يلى عرض لبعض نظريات الانماط ذات الاهمية فى دراسة الشخصية .

١- الطراز المزاجية :

من أشهر هذه التصنيفات تقسيم الطبيب اليونانى هيبوقراط ، حيث قسم الناس
الى انماط تبعاً لكيمياء الدم ، فالناس لديه اربعة انواع كل نوع له حياته
المزاجية الخاصة ، كما انه له الامراض الخاصة التى يتعرض لها تبعاً لتكوين
الدم عنده ، و هذه الانواع هى :

١- الطراز الدموى : صاحبه هوائى : صاحبه متفائل مرح سهل الاستثارة ،
ممتلئ الجسم ، سريع الغضب ، لا يهتم إلا بالحظة الحاضرة ، و يسعى
للذة السريعة ، يتميز بالتقلب فى الملوك ، سهل الاستثارة سريع الاستجابة

٢- الطراز الصفراوى : متقلب المزاج ، قوى الجسم طموح عنيد ، حاد الطبع
، سريع الغضب ، غير ممتلئ الجسم .

٣- الطراز السوداوى : يميل الى الحزن ، و النظر الى الحياة نظرة سوداء ،
ممتلى بطنى التفكير ، قوى الانفعال ثابت الاستجابة ، يجد صعوبة فى ان
يتعامل مع الناس ، اهم ما يميزه الوجوم و الأنطواء و التشاؤم .
٤- الطراز البلفى أو اللعافى : خامل ، يتميز صاحبه بالبدانة و الشره ،
بارد فى طباعه ، بطنى الامتثارة و الاستجابة .

و ان الشخصية السوية المتزنة ، تنشأ من توازن هذه الامزجة الاربعة ، و ان
تغلب احد هذه الامزجة على الآخر ، نشأ الإضطراب النفسى ، و ظل هذا
التصنيف قائماً حتى القرن ١٩ .

٢- الطراز الجسمية ،

و قد ظهرت نظريات للأنماط تربط بين النواحي للشخصية ، و نمو الجسم ، و
سوف نعرض آراء بعض العلماء فى هذا الميدان .

١- كرتشمير :

حاول الطبيب الألمانى كرتشمير ، أخذ مقاييس جسمانية للمرضى فى
المستشفيات بأمراض عقلية ما بين سنة ١٩٢٠ - ١٩٣٠ ، و قد وصل
نتيجة لهذه المقاييس أنماط جسمانية هى :

١- الطراز البدنى : pykmic type و يتمثل فى الشخص الممتلى الجسم ،
قصير الساقين ، سميك العنق ، عريض الوجه ، و ان هذا النوع لا يكتمل
النمو فيه إلا فى أواخر العمر ، يتميز بالمرح و الانبساط ، و سرعة النقلب
، و سهولة عقد الصداقات

٢- الطراز الواهن - اللخيل : Asthenic type و صاحب هذا النمط يتميز بالنعافة ، و فقر الدم و جفاف الجلد و طول الذراعين و نحافتها ، و ضعف العضلات ، و يتميز بالإتواء و الاكتئاب و الحساسية الشديدة

٣- الطراز الرياضي : Athletic type و يتميز صاحبه بالقوة البدنية و انتشار العضلات فى جسمه و ضخامته ، و اتساع القفص الصدرى ، و يتميز بالنشاط و العذوقية .

و اضاف الى هذه الانماط الثلاثة نمطاً جديداً أطلق عليه النمط المختلط الذى يجمع بين أكثر من نمط و تظهر فيه جوانب بارزة الانحراف .

و قد وجد بدراسته على " ٢٦٠ " من المرضى بالفصام و الجنون الدورى ان معظم المرضى بالفصام من النمط النحيل او النمط الرياضى ، بينما المرضى بالجنون الدورى من النمط البدين ، و حاول الربط بين نمط الجسم و هذين الاضطرابين .

٢- وليم شلدون :

أكد شلدون الطبيب و عالم النفس الامريكى ، على ان الناس ذوى الانماط الجسمية المعينة و يميلون الى ان ينموا أنماط معينة من الشخصية ، و قد فسّر ذلك بأن البشر لديهم خصائص جسمية وراثية تحدد الأنشطة التى يميلون للتفوق فيها ، و يفترض فى نظريته التكوينية ان المحددات الوراثية تلعب دوراً هاماً فى تطور شخصية الفرد ، و ذلك عن طريقة مجموعة من القياسات القائمة على البناء الجسمى .

و حاول اخذ المميزات الجسمية بأخذ ثلاث صور فوتوغرافية لكل فرد و هو مجرد من ملابسه ، أمامية و جانبية و خلفية للأفراد فى وضع موحد امام خلفية موحدة اطلق عليها الطراز البدنى ، و ذلك لاعداد كبيرة من الناس كان من بينهم حوالى اربعة آلاف طالب بالجامعة ، و قد استعان شلدون بمجموعة من القضاء لتحديد المتغيرات الاساسية التى تقسم التنوع فى البنيان الجسمى مكون من مقياس يتراوح من ١ - ٧ ، و كان يقوم بتقييم كل سمة توصل اليها المحكمين .

و قد توصل شلدون الى ثلاث انماط مزاجية مرتبطة بها :

١- النمط الداخلى للتركيب : Endomorphy

يميل الى البدانة ، و هم عادة ذوو أجسام مستديرة ، قصيرة القامة .

٢- النمط المتوسط للتركيب : Mesomorphy

يميل الى القوة العضلية ، و يسد هذا النوع العضلات و العظام - قوى الجسم .

٣- النمط الخارجى للتركيب : Ectomorphy

يميل الى النحافة و الضعف من الناحية العضلية ، طويل - يتميز بمخ كبير .
و كل من هذه الانماط الجسمية يقابله نمط مزاجى أساسى و ذلك على النحو التالى :

١- النمط للحشوى الاساسى : viscerotonia يميل الى البساطة و الحياة

المرحة و اللذة فى الاكل و للشراب و الصبر و احتمال الغير ، و الحاجة الى اللهو ، و الحاجة الى الناس .

و يسيطر عليه معتنه و امعاؤه و يميل الى الاسترخاء ، معتدل المزاج .

٢- النمط الجسمي الاساسى : somatonia يميل الى النشاط الجسمانى ، و القدرة على بذل الطاقة و المجهود - و حب السيطرة و المخاطرة و الصراحة فى معاملة النفس ، و يسيطر عليهم الاندفاع و القوة ، يميل الى توكيد الذات ، شجاع ، عدوانى .

٣- النمط للمخى الاساسى : cerebrotonia و يسيطر فيها للمرح ، و صاحبها مقيد لا يتميز بالطلاقة و يميل الى العزلة و الابتعاد عن الناس ، خجول ، قلق ، مكبوت ، كتوم .

٣- الانماط السيكولوجية :

يونج :

قسم الانماط الشخصية الى اتجاهين هما :

١- النمط الانبساطى Extravert (نشط ، اجتماعى) يميل الى المشاركة فى النشاط الاجتماعى ، يهتم بالناس ، له صداقات كثيرة ، متوافق ، مقبل على الدنيا فى حيوية و صراحة ، و يتفرع من هذا النمط الرئيسى اربعة انماط فرعية هى :

- الانبساطى التفكيرى : (مفكر يهتم بالحقائق الموضوعية كالعالم الخارجى الواقعى التجريبي ، عملى واقعى ، ينتج أفكاراً جديدة) .
- الانبساطى الوجدانى : (اجتماعى ، سهل الاختلاط ، حسن التوافق الاجتماعى ، مندفِع ، إنفعالى ، منطلق فى التعبير الانفعالى الظاهر) .
- الانبساطى الحسى : (يستمد للذة المباشرة من خبرته الحسية ، يحتاج الى اثارة خارجية مستمرة ، يحب التجديد و التنوع ، سريع المال) .

- الانبساطى الالهامى : (يعتمد على الحدس ، يحب للتجديد ، جرى مغلطر

، مغامر ، مندفِع يحب الاشياء غير العادية ، لا يحترم العادات) .

ب- النمط الانطوائى : introvert (انسحابى ، غير اجتماعى ، انعزالى

يتحاشى الصلات الاجتماعية ، يفكر دائماً فى نفسه ، متركز حول ذاته ،

يخضع سلوكه لمبادئ مطلقة و قوانين صارمة ، غير مرن ، غير متوافق)

، و يتفرع هذا النمط الرئيسى الى اربعة انماط فرعية هى :

- الانطوائى التفكيرى : (فيلسوف أو باحث نظرى ، يهتم بالافكار و العالم

الداخلى و الواقع الداخلى خجول - صامت حتى فى صحبة زملائه .

- الانطوائى الوجدانى : (ينطوى على حالات وجدانية عميقة قوية ، قنوى

الانفعال ، يحب بقوة و يكره بعنف و يحزن بشدة ، تحكمه العوامل الذاتية ،

يميل الى العزلة) .

- الانطوائى الحسى : (ذاتى فى ادراكه ، يحب تأمل المحسوسات و

الطبيعة) .

- الانطوائى الالهامى : (يهتم بالجانب السلبى ، والسئى من الخبرات و بكل

ما هو ذاتى و غريب و غير عادى ، متقلب) .

الانتقادات التى وجهت لهذه النظرية :

و قد وجهت لهذه النظرية مجموعة انتقادات لعل من اهمها :-

١- ان فكرة الانماط فكرة مسرفة فى التعميم حيث انها لا تنطبق إلا على قلة

متطرفة من الناس و لكننا نطلقها على الجميع ، فهناك قلة بسيطة هى

المنطوية و قلة أخرى متبسطة على أن هناك اقلية معتكلة او متوسطة .

- ٢- عندما نضع فرداً في نمط ما فإننا نفترض أن جميع الصفات المكونة لهذا النمط تنطبق عليه ، على حين أن بعضها فقط هو الذي يتوفر عنده ذلك ، فإننا هنا نصب الأفراد في قوالب جامدة و نتجاهل ما يوجد بينهم من فروق فردية في كم لا يملكون من هذه الصفة .
- ٣- تتنظر فكرة الأنماط الى جانب واحد من جوانب الشخصية و تهمل ما عداها من عناصر .

نظرية التحليل النفسي :

قامت مدرسة التحليل النفسي بقيادة " سيجموند فرويد " أحد علماء الطب العقلية في فينا (١٨٥٦ - ١٩٣٩) و نشأت حركة التحليل النفسي عندما بدأ فرويد يفكر في اعراض بعض المرضى اللذين ألتوا سعيأ وراء العلاج النفسي ، و لقد أهتم على وجه الخصوص بالاعراض الهستيرية كشلل الذراع أو الرجل دون وجود اسباب عصبية ، أو فقدان حساسية الجلد التي تشبه حالة الفرد الذي يرتدى قفازاً في يديه ، و اعتبر فرويد هذه الاعراض الهستيرية كضرورة لمحافظة الكائن الحي على توازنه و اتبع منهج دراسة تاريخ الحالة ، و اعتقد ان الاعراض الحالية للمرض النفسي إنما تتبع جذورها في خبرات الفرد الماضية ، و اتبع منهج " اللداعي الحر " حيث يسرد المريض كل ما يرد على خاطره من أفكار و خواطر و ذلك لمعرفة الامور التي تتكرر اكثر في حديث المريض و الامور المترابطة عنده ...

وهكذا وعن طريق دراسته للأحلام أستنتج أن الأحلام عبارة عن تعبير مقنع عن ديناميات الداخلية للشخصية، ووجه الاهتمام إلى الحياة اللاشعورية على اعتبار أن الكثير من رافع السلوك لا يمكن تفسيرها على أساس شعورى فقط.

سس نظرية التحليل النفسى:

١- أن السلوك الإنسانى حصيلة قوى بيولوجية نفسية لا شعورية، قد يطلق عليها الدوافع والغرائز، وهى دوافع خفية لا يدركها الفرد، ولا يفهم لها تعليلاً.

٢- أن نشأة الاضطرابات السلوكية، قد ترجع إلى طاقات غريزية مكونة تتطلب التنفيس عنها بشكل رمزى مقنع، أو قد ترجع إلى تنشئة اجتماعية خاطئة (حيث تغفل وسائل الضبط الاجتماعى فى إداء وظائفها المطلوبة)

٣- لتحليل هذه الاضطرابات السلوكية (السلوك الخاطئ) يجب على المحلل النفسى تبصير الفرد الذى يعانى مثل هذه الاضطرابات بجنورها، وردها إلى تلك العوامل الخفية الباطنية ، وبالتالي تزول مثل هذه الاضطرابات، ويتم من خلال التحليل النفسى استخدام التحليل الاجلام أو التداعى الحر للمساعدة على كشف بعض العوامل اللاشعورية المسؤولة عن نشوء الاضطرابات.

لشخصية من وجهة نظر التحليل النفسى: (عند فرويد)

الشخصية تقع لصراع موصل بين عدد من القوى الشعورية والقوى اللاشعورية، وهذا لصراع قد ينتهى بتكوين الشخصية السوية أو الشخصية الغير سوية وتكون نتيجة

وقوع الفرد فى برائث الاضطراب النفسى - المرض النفسى (العصاب) .

و تعتمد مدرسة التحليل النفسى على للتفسير الديناميكي للشخصية ، و ذلك عن طريق تجزئة الشخصية الى جوانب ثلاثة متصارعة ، و هى جوانب لا وجود لها فى الواقع كأشياء مستقلة ، و إنما هى مفاهيم نظرية افتراضية ، هدفها تسهيل مهمة التفسير العلمى المطلوب .

و الشخصية من وجهة نظر " فرويد " بناء نفسى يتكون من ثلاثة اجهزة:

١-الذات الدنيا او الهر Id

٢-الانا - الذات Ego

٣-الذات العليا او الانا العليا Super Ego

١- الذات الدنيا او الهر Id

هو الجانب للاشعورى الفطرى فى النفس البشرية ، و يشير هذا المصطلح من الناحية التاريخية الى كل ما هو فطرى ، و لا إردى و لا شعورى ، و تمثل للهى صورة الجهاز النفسى بعد الميلاد مباشرة ، فهو يوجد مع الانسان منذ لحظة ميلاده و يظل معه طوال حياته .

و يحوى على العمليات العقلية المكتوبة التى فصلتها المقاومة عن الحياة النفسية الشعورية ، و يحوى على كل ما هو موروث و غريزى ، و يمثل المكون " البيولوجى " من الشخصية .

يخضع لمبدأ اللذة التى لا تعنى شئ من الواقع ، دون ان تعطى اعتباراً للقيم او المثل ، و تعتبر الغريزة الجنسية أقوى طاقة للعناصر المكونة للهوى ، و اعتقد

فرويد ان هناك نوعين من للدوافع فى هذه المنطقة : الدافع نحو الحياة و الخلق و الابداع و الحب ، " غريزة الحياة " و اطلق اسم الليبدو Libido على ذلك الجانب من الـ Id الخاص بالعلاقات و المناشط الجنسية او الطاقة الجنسية و الحيوية ، أما الدافع الثانى فهو الرغبة فى العدوان و الموت و التدمير و الخراب و التدمير ، و اطلق على ذلك " غريزة الموت " .

و لقد افترض فرويد ان الذات الدنيا تبدو مسيطرة فى مرحلة الطفولة المبكرة ، فالغرائز البدائية هى التى تحرك سلوك الطفل ، فالطفل الصغير يسعى لتحقيق ذاته و يعبر صراحة عن دوافعه العدوانية التى يسمتها على العالم الخارجى ، دون اى شعور بالامس ، و دون مراعاة لتقاليد العالم الخارجى و عندئذ يبدأ التكوين الثانى للشخصية .

٢- الاتا - الذات Ego

و ينشأ اشتقاقاً من جهاز الهم عند مواجهته للواقع ، و هو امتداد للهم و غير مستقل عنها ، و يمثل الجانب الشعورى فى الشخصية ، و يتكون من خلال اتصال الفرد بعناصر العالم الخارجى الذى يحيط به ، و يحوى كل ما نشعر به من ادراكات و عواطف و تفاعلات ، بينما فى جانبه شبه الشعورى يحوى على الذكريات و المعارف العادية ، اما جانبه اللاشعورى فيضم ميكانزمات للدفاع التى هى القوى الكابتة ، و يخضع " لمبدأ الواقع " ، و ليس مبدأ اللذة كما هو الحال بالنسبة للهم ، و هو لذلك يوزل الاشباع المباشر لبعض الدوافع حتى تحين الفرص المناسبة و لمقبولة اجتماعياً ، و الاتا يسعى للتوفيق بين مطالب

الهو و مطالب الذات العليا أو الضمير ، و تعمل كوسيط بين الذات العليا
المتزمنة ، صاحبة المبادئ و المثل الأخلاقية و بين الهى صاحبة مبدأ للذة و
الشهوة .

وظائف الانا :

- ١-الدفاع عن الشخصية و العمل على توافقها مع البيئة .
- ٢-العمل على كبح جماح الحاح الهو عن اشباع رغباتها الغريزية ، و البحث
عن ايجاد حلولاً تخدم اغراض الهو ، دون ان يترتب 'على ذلك تحطيمه .
- ٣-حل الصراع بين الكائن الحى و الواقع (أو بين الحاجات المتعارضة
للكائن الحى) .

فالانا هى اداة للتكيف مع البيئة ، و اداة تطبيع للسلوك اجتماعياً .
فالهو هى الجزء البيولوجى للشخصية ، و الانا هى جزؤه النفسى
(السيكولوجى) و الانا يستمد قوته من الهو و هدفه المحافظة على حياة الفرد
و العمل على تكاثر النوع الانسانى .

٣- الذات العليا أو الانا العليا: Super Ego

و هو المكون المكون الثالث فى شخصية الفرد ، و هو مكون فى الطرف الآخر
من " الهو " ، و الاخير فى عملية النمو لهذه الابعاد الثلاثة للشخصية .
و هو ينشأ استجابة للثواب و للعقاب الصادرين من الوالدين ، فالطفل لكى
يحصل على ثواب الوالدين و يتجنب عقابهما ... عليه ان يتعلم ان يسلك حسب
المعايير و القواعد التى يحددها الوالدان ، و هذه السلطة او الضمير هو ممثل
للقيم التى تعلمها الطفل اثناء عملية التنشئة الاجتماعية عن طريق الثواب و

العقاب ... و الانا الاعلى يبدأ فى سن مبكرة ، لذلك فهو جانب لا شعورى ...
و هو مثالى ينزع الى الكمال ... فكل ما يعاقبه عليه اللوالدان ينزع الى ان
يستغل داخل ضميره ... للذى يمثل أحد شقى نظام الانا الاعلى ... اما كل ما
يشبهه عليه ينزع الى ان يستغل داخل لناه المتلى ، الذى يمثل الشق الآخر من
نظام الانا الاعلى ... و يطلق على الميكانيزم الذى تتم به عملية الاستغلال هذه
أسم " الاستمجا " ، فالضمير يعاقب الشخص بأن يجعله يشعر بالآثم بينما أناة
المتلى تنبيهه بأن تجعله يشعر بالفخر بنفسه ... و بتكوين الأنا الاعلى يحل
الضبط الذاتى محل الضبط الصادر عن اللوالدين .

فالضمير يمثل السلطة الداخلية التى تتكون لدى الفرد فتقوم مقام سلطة الابوين
فى غيابهما ، و هى تقوم بالرقابة النفسية على نشاط كل من الجانبين الآخرين
للشخصية .

فهو الممثل الداخلى للقيم و المثل التقليدية للمجتمع فهو " مثالى " و ليس واقعى
، هدفه الكمال و ليس اللذة و يمثل الجانب الاجتماعى للشخصية .

وظائف الانا الاعلى :

١- الوظيفة الاساسية للانا الاعلى هى السعى نحو تحقيق المبادئ الاخلاقية و
الكمال و التحكم فى السلوك ، فالطفل فى بداية حياته يخضع لمبدأ اللذة ، و
لا يخضع لمواكبة لمعايير المجتمع ، و لا يكف عن الاتيان بالسلوك الغير
مقبول إلا فى حضور السلطة الضابطة او المانعة لهذا السلوك اى الاب أو
الام ، و لكن بمرور الوقت يمتص هذه المبادئ ، و تصبح مبادئه هو و
معاييرها هو .

٢- العمل على بلوغ الكمال اكثر من كونه واقعياً .

٣- تميل الى معارضة الهى و الانا معاً ، و الى تشكيل العالم على صورته ...
إلا انه يشبه " اللهو " فى انه غير منطقى ، و يشبه " الانا " فى محاولته
ممارسة التحكم فى الغرائز .

و يختلف عنهم فى انه لا يحاول ارجاء الاشباع الغريزى ، بل يحاول الحلولة
دونه على الدوام .

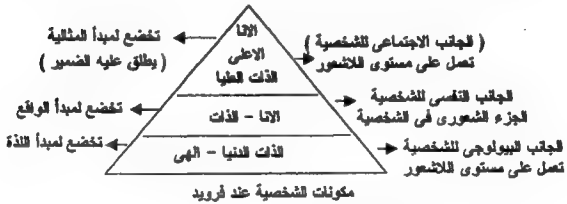
٤- كف دفعات " اللهو " و بخاصة تلك الدفعات ذات الطابع الجنسى أو
العدوانى ... حيث ان هذه الدفعات هى التى يقابل التعبير عنها من المجتمع
بأشد صور الادانة أو الرفض .

٥- اتقن الانا بإحلال الاهداف الاخلاقية محل الاهداف الواقعية ، فهو يقف للهو
بالمرصاد ، حتى لا تتمكن من الافلات ، كما يعارض " الانا " حين يميل
الى الانصياع لطلبات الهو .

و تحتل الانا مكانة حيوية ، ففي كلمات فرويد يقول " على الذات المسكينة ...
ان تخدم الثلاثة (الهو - الانا الاعلى ، و الواقع) ، كما ان عليها ان تفعل كل
ما فى وسعها لكى توفق بين طلبات الثلاثة ، و كلما كانت الصراعات شديدة ،
كانت الطاقة النفسانية المطلوبة لحل هذه الصراعات أكثر ، و تبقى الطاقة
النفسانية الاقل للعمليات العقلية العليا مثل التفكير المنطقى و الابتكار ... و لأن
الانا تعرف خطر للتعبير عن الدوافع البدائية ، فهى تعاني من القلق عندما
يضغط الهو عليها بهذه الدوافع ، و لتخفيف حدة القلق يمكن للانا ان تبعد هذه
الدوافع عن الوعى ، و توجهها الى اساليب مقبولة ، و عندما يستسلم الانا للهو

فإن الأنا الأعلى تعاقب الأنا عن طريق توليد الاحساس بالذنب و الدونية ، وفي محاولة التوفيق بين اللهو والأنا الأعلى والدوافع ، فإن الأنا تنمى الحيل الدفاعية Defens Mechanisms التى هى لىماط للملوك التى تخفف التوتر ، وهنا يحاول الأنا التحكم فى للخطر بأتباع طرق ولقعية فى مواجهة للمشكلات ، أو يتوخى تخفيف القلق باستخدام طرق ينكر بها أو يشوه للواقع و لذا تسمى بميكانيزمات " دفاع الأنا " .

فإذا نجح الأنا فى التوفيق بين رغبات (اللهو - الأنا الأعلى - و الواقع) لتجبت الشخصية الى الاتزان وللتكامل - وإذا فشل فى ذلك أختل توازن الشخصية وتعرضها للاضطرابات العصبية ، أو مرضاً ذهنياً ، لو غير ذلك من الانسلاط السلوكية للشاذة .



- تطوّر نمو الشخصية عند فرويد :

تتجسد الفكرة الرئيسية فى النمو ، فى وجود مناطق شبقية (لذة شهوية) فى البدن ينتج عنها اشباعات لييدية ، وتتغير المنطقة الشبقية المهيمنة تبعاً للسن ومعنى النمو ، فتتغير بالتالى علاقات الكائن مع ذاته ومع العالم .

واعتقد فرويد أن الشخصية تتكون عن طريق الخبرات المبكرة التي يمر بها الأطفال خلال مجموعة من المراحل النفسية الجنسية ، وقد استخدم مصطلح " النفسية الجنسية " لان اللبيدو او " الطاقة الجنسية " يتركز في مناطق مختلفة من الجسم وفقاً لعمليات النمو للنفسى والمناطق الثلاثة (للفم والشرج والأعضاء التناسلية) هي المعروفة بالمناطق الحساسة جنسياً ، وهي تستجيب للإثارة السارة ، وتسيطر منطقة من هذه المناطق في كل مرحلة نهائية ، وقد وصف فرويد اربعة من المراحل النفسية للجنسية : الفمية - الشرجية - القضيبية - والتناسلية .

- المرحلة الفمية (الفموية) :

تحتل الأشهر الستة الأولى في الحياة ، وفيها يكون المحور الرئيسى للتعامل مع العالم هو الفم ، وأسلوب التعامل هو الامساك بالمص ، وفى هذه العملية يتحقق إشباع لبيدوى يوصف بالفمية ، وعندما يعانى الطفل الاحباط فإنه يمنح نفسه اشباعاً لبيدياً فمياً ذاتياً بمصه لإصبعه ، وفيما بعد يتميز بالطابع التواكلى ، ويحتمل ان يكون طفلاً دائماً يرعاه أبواه ، او من يقوم مقامهما .

- المرحلة الفمية (العنصرية) :

ويمثل النصف الثانى من السنة الأولى ، ويكون للمحور الرئيسى للتعامل مع العالم هو الفم واسلوب التعامل هو الامساك للتميرى بالامنان (العض) بدلاً من المص وان اللبيدو يتركز حول المسرات الفمية ، ويمثل الفطام الصراع الرئيسى فى المرحلة الفمية فمن الصعب على الاطفال ترك الثدي او الرضاعة

ومساراتها (بسبب الارضاء الزائد او الحرمان الشديد ، وفيما بعد نظرته للحياة يشوبها التشاؤم وتوقع الشر ، وقد يكون فلسفياً في معاملة الغير (سادياً).

- المرحلة الشرجية (الاستية) :

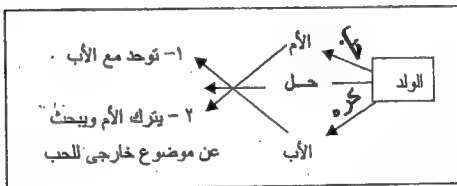
وتحتل العامين للثاني والثالث ، وفيها يكون المحور الرئيسى للتعامل مع العالم هو الامت ، وللملوب التعامل " الإمساك " للبيدى البراز او قذفه ، ويعتقد فرويد بأنه يمكن الحصول على اللذة من المنطقة الشرجية ابتداء من عملية طرد الفضلات ثم الابتعاد عنها فيما بعد ، ويحدث صراع بين الحافز للسرور المشتق مبدئياً من خفض التوتر بعد الاخراج ، وبين قيود المجتمع ، وبالتالي من الأطفال التحكم فى دوافعهم الطبيعية ، وفيما بعد يظلب على شخصيته النظام والشح ، والعناد ، والمدون .

- المرحلة القضيبية :

وتحتل العامين الرابع والخامس ، وفيها يكون المحور الرئيسى للتعامل مع العالم هو عضو التنكير قضيباً كان لم نظرياً ، و يكون لسلوب التعامل شبيها بالحياة الغرامية للكبار ، فالطفل يحب والنكه من الجنس الآخر ، كما يشعر بالمنافسة الشديدة نحو والده من نفس الجسم ويعرف الصراع فى حالة للوالد بعقدة اوديب Codipus Complex للمأخوذة من شخصيات الاسطورة اليونانية الذين عانوا صراعات مثيرة من نفس النوع ، ويعرف للصراع فى حالة البنات بعقدة " الكترا " ويعيش الولد عقدة لوديب الموجبة إذ يشتد حبه لكم ويعيش ما بين حبه لوالده المستند على التطابق ، و كرهه لوالده المستند الى الامتيازات

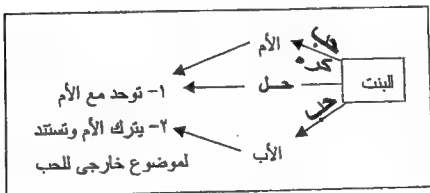
التي ينفرد بها هذا الوالد، ويكتشف الاختلاف، ويؤدي به قلق الخصاء إلى التنازل عن رغبته في أن تكون الأم له دون شريك هذا في الحالات السوية. والبنات في الحالات السوية ينتهي بها الأمر إلى أن تعيش عقدة أوديب الموجبة فهي تبدأ المرحلة كالصبي تنتهي ببطرها الأم، ولكنها تثبت الاختلاف بين الجنسين، فينتهي بها موقف الخصاء هذا إلى أن تحقد على الأم متحولة عنها إلى الأب ويجعل ذلك رغبته في الحصول على ابن ذكر من الأب، وهذا ما يعرف بحسد للقضيبي، حيث تشعر بالغيرة من الولد. ومركب أوديب هو العامل الحاسم في النمو الانفعالي الإنساني، وتوقف الصحة النفسية على حله بطريقة مرضية، وفيما بعد يغلب على شخصيته للرجسية (عشق الذات)، والطموح الزائد.

حل
عقدة أوديب



(شكل ١) عقدة أوديب (عند البنين)

حل
عقدة الكترا



(شكل ٢) عقدة الكترا عند البنات

- مرحلة الكمون :

و تمثل الفترة ما بين السادسة و البلوغ ، و فيها تضعف الحوافز الغريزية بفعل الاوضاع الثقافية ، و يسقط حجاب من النسيان ، ينسى الطفل الانحراف المتعدد الاشكال - يستدخل المبادئ الاخلاقية جاعلاً منها سدوداً حاجزة في وجه الغرائز ، و لا تحدث اية صراعات هامة او تغييرات في الشخصية ، و تسمى هذه الفترة احيانا بمرحلة الكمون .

المرحلة التناسلية :

و المراحل الثلاث السابقة - النفسية و الشرجية و القضيبيية تعرف باسم المراحل قبل التناسلية و تتميز بأنها ذات طابع نرجسى ، حيث يحصل الفرد على اللذة من تنبيه مناطق معينة من جسمه ، و ان شحناته تستهدف من الآخرين لأنهم يتيحون له أشكالاً إضافية من اللذة و مع المرافقة ، يشرع المراهق في حجب الآخرين فالتنشئة الاجتماعية و النشاط الجماعى و التخطيط للمهنة و الاستعداد للزواج و تكوين الاسرة تبدأ جميعها في التعبير عن نفسها بصورة واضحة ، و يتحول الفرد من النرجسية او البحث عن اللذة لذاتية الى راشد و تكون الوظيفة الاساسية للمرحلة التناسلية للتكاثر .

و مراحل النمو هذه ترتبط عند فرويد ارتباطاً بنشأة الامراض النفسية ، فعندما يحدث للطفل إفراطاً في الاشباع في مرحلة من المراحل فإنه يعاني التثبيت عندها ، هذا التثبيت الغريزى هو الذى يتيح عودة الرغبات المكبوتة ، و يحدث ذلك عندما يواجه الفرد موقفاً يناله بالاحباط التى تم عندها للتثبيت ، فيلجأ الى

التكوص ليجيب على الموقف الذى عجز عن مواجهته كراشد باستجابة طفافية
يكرر بها الماضى .

فالتثبيت عند المرحلة اللفمية يظهر عند الكبار فى الاعتمادية و السلبية ، و كذلك
اعمال الانشغال اللفمى مثل الاكل و مضغ اللبان و التدخين ، و فرض الاظافر
، و تتميز هذه المرحلة بالترجسية لأهتمام الطفل المنصب على جسمه ، و عدم
الاستقلال او الانفصال عن الام و التثبيت عند المرحلة الفسرجية يظهر عند
الكبار فى العدوان و العناد و البخل ، و الوسواس القهرى و تتميز هذه المرحلة
بالسادية .

أما التثبيت عند المرحلة القضيبية ، ينتج عنه للتناقض الوجدانى (مبدأ
الازواج أو الثنائية) عن هذه الشحنة الوجدانية نحو شخصين مختلفين كلاهما
يعتبر ضرورياً و هاماً لسلعته و راحته ، و الجنسية المثلية ، و هى تسمى
بعقدة أوديب السالبة إذا ما أوجه الولد فى حبه لوالده منافساً فى ذلك الام ، و إذا
لم تحل هذه العقدة يترتب عليها أساليب سلوكية شاذة كالزواج منن امرأة أو
رجل فى سن الولدين ، و العجز الجنسي ، و التخفت ، و البرانويا (جنون
العظمة) ، و ذلك كله من صميم الامراض العصابية و الانحرافات الجنسية .
الانتقادات التى وجهت لهذه النظرية :

و قد وجهت لهذه النظرية مجموعة من الانتقادات لعل من أهمها :

١- أن فرويد أجرى ملاحظاته و تحليلاته فى ظروف تقتصر الى الضبط العلمى
، و تنقصها إمكانية تأكيدها بالمنهج التجريبي الذى يتيح المعالجة

الاحصائية للمادة التى تلاحظ ... و هكذا يستحيل وزن الدلالة الاحصائية للاستنتاجات و اختبار مدى ثباتها .

و كذلك يعترف فرويد بأنه لم يسجل لفظياً ما يقوله هو و المرضى و ما يفعلونه ساعة العلاج و انما كان يعمل من مذكرات يسجلها بعد ذلك بساعات عديدة ، و ليس ثمة شك ان النسيان و التحريف و الحذف تؤثر بدورها فى كل ما نحصل عليه من مادة ، مما يضعف من عامل الثقة .

٢- ما يؤخذ على فرويد هو قبوله لما يقوله مرضاه كما هو ، دون محاولة للتفنين منه ، و ان ذلك يبعد بهذه الطريقة على الاسلوب العلمى ، اى انه كان من الواجب الحصول على دليل من الاقارب أو المعارف او الوثائق و غيرها ... إلا أنه لكن يرى ما هو هام لفهم السلوك الانسانى هو المعرفة الشاملة بالاشعور ، و الذى يمكن الوصول اليه عن طريق التداعى الحر و تحليل الاحلام .

٣- مآخذ ثالث هو أنه لا يمكن لشاهد آخر بخلاف المحلل ان يلاحظ كيف تجرى عملية التحليل داخل جلسات العلاج ، و يستتبع ذلك صعوبة الاطمئنان و التأكيد من موضوعية استنتاجات المحلل و اكتشافه .

٤- ان فرويد اتى بكشوفه و استنتاجاته من دراسته للمرضى النفسيين و قام بتعميمها على الاسوياء مما أوقعه فى خطأ منهجى كبير .

٥- اقراره بوجود دوافع جنسية فى مرحلة الطفولة (مرحلة الخمس سنوات الأولى) ، يعكس ما هو معروف عن الطفولة البريئة ، و ان كل سلوك

للإنسان يعزو الى الدافع الجنسي وحده ، حتى لحلام الانسان ، و مرضه النفسي خطأ .

٦- اكتشاف التحليل النفسي للاشعور و أعطاه أهمية كبيرة في الحياة النفسية للإنسان ، هذا شيء ضد المنطق .

٧- إن استخدام المحال النفسي للإحياء ، حيث يوحى لمرضه بالأفكار التسيي يبحث عنها المحال ، فيلجأ المريض لإرضاء لمحلله السى الاتساق وراء إحياء للمحال و الاستجابة لها .

٨- إهمال التحليل النفسي لدور العوامل البيئية ، حيث أننا لا يمكن أن ندرك مشكلة إلا من خلال وضعها في إطارها الاجتماعي .

نظرية الذات عند كارل روجرز :

لقد حاول كارل روجرز Carl Rogers المولود سنة ١٩٠٢ مساعدة الناس المشكلين في التغلب على مشكلات الحياة ، و يقول روجرز صاحب نظرية الذات انه بالرغم من ان مفهوم الذات ثابت الى حد كبير ، إلا أنه يمكن تعديله و تغييره تحت ظروف العلاج النفسي بطريقة " للعلاج غير الموجه " أو العلاج

المتمركز حول العميل Client – Centred Therapy

الذى يؤمن بأن احسن طريقة لأحداث التغيير في الملوك تكون بأن يحدث التغيير في مفهوم الذات و قد عرف روجرز " الذات " لو " مفهوم الذات " :

على أنه نموذج منظم و متسق من الخصائص المدركة " للأنا " او " الضمير المتكلم " و ادراكات العلاقة بين الانا و الآخرين و جوانب الحياة المختلفة و فيما يتعلق بقيم هذه الادراكات و يرفض روجرز تصور فرويد للإنسان و هو التصور الذى يرجع الكثير من مكونات الشخصية الى العناصر اللاشعورية اللاعقلية غير الاجتماعية و المدمرة للذات ، و بالتالى فأن الإنسان عنده غير متملك تماماً ناحية أمره ، و بدلاً من ذلك يرى روجرز ان الانسان مدفوعاً الى اهداف ايجابية يحدد مصيره بنفسه الى درجة كبيرة ، و لديه القدرة على تبوير أمره و قيادة نفسه و التحكم فيها .

و تقوم نظرية روجرز فى الشخصية على اساس مفاهيم ثلاثة هي :

١-الكائن العضوى :

و يعنى هذا التعبير عنده الفرد بكيئته فالكائن هو فى كل لحظة مسن لحظات حياته نسق كلى منظم و أى تغير فى اجزاءه يحدث تغير فى الاجزاء الاخرى ، فالفرد فى اى لحظة هو كل منظم يحاول اشباع حاجاته و الدافع الاساسى الوحيد لدى الكائن هو حاجته لتحقيق ذاته و الوصول الى اقصى نمو و التحرر من كافة القيود التى تفوق هذا النمو .

٢-المجال الظواهرى :

يشير الى كل ما يخبره الانسان و الخبرة لا تعنى الظواهر الخارجية فقط بل و الداخلية أيضاً . و بعض عناصر الخبرة هذه يدركها الفرد و البعض الآخر لا يدركها ، و يركز روجرز على ما يدركه الفرد فى مجاله بالفعل ، فما يدركه يؤثر فيه بصرف النظر عن الواقع الفعلى .

٣- الذات :

و هي اهم مكونات الشخصية عند روجرز ، و الذات عنده هي جزء متمايز من المجال لظاهري و تتكون بنية الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع المجال للظاهري ، و بصفة خاصة كنتيجة للأحكام التقييمية لتفاعل الفرد مع الآخرين و خلال نموها تميل الى التكامل او الانتماء الى بعض القيم و تشوه لو تحرف بعض للقيم الاخرى ، و تسعى الذات الى الاحتفاظ بالاتساق في السلوك للكائن و التوازن بينه و بين لتساقيها هي نفسها .

الخلاصة : ان تصور روجرز للشخصية هي انها دائما في حالة من التطور و الارتقاء فمكوناتها الثلاثة تتفاعل باستمرار محدثة تغيرات لدى الفرد فهي ليست ساكنة استاتيكية بل هي دائمة الحركة و التغير و السلوك الاتمالي يعمل بشكل كلى موحد ايجابي نحو تحقيق الذات .

نشأة السلوك من التوافق :

يحدث التوافق النفسي عندما تكون جميع الخبرات الجسمية و الحسية للكائن العضوى على المستوى الترميزى في علاقته متوافقة مع مفهوم الذات ، و بذلك نجد ان معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه تتسق مع مفهومه عن نفسه .

و ينشأ سوء التوافق النفسي حين يمنع الفرد عدداً من خبراته الحسية و الحشوية ذلك الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي ، و يؤدي هذا بدوره الى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات الى صور رمزية و الى عدم انتظامها في بناء الذات ، و بسبب مثل هذا الموقف قدراً كبيراً و اساسياً من التوتر النفسي .

و لكي يحدث العلاج النفسي يلزم توافر شروط معينة :

١- وجود علاقة شخص بشخص الاول و هو العميل ، يكون عادة في حالة من القلق و التوتر و الاحساس بالنقص و الشعور بالدونية ، غير متوافق ، اما الثاني فنسميه بالمعالج فهو ينظر الى العميل بأنه شخص له قيمته في حد ذاته بلا قيد او شرط ، و بصرف النظر عن حالته و سلوكه و مشاعره ، و يستطيع المعالج ان يطلق لنفسه اللعنان في فهم هذا العميل .

٢- لما العميل فانه يمر بخبرة يدرك فيها انه مقبول بلا قيد او شروط ، و بذلك يمكنه ان يتعرف على عوامل في خبرته لتكرت فيما مضى على الوعي باعتبارها مهددة و مدمرة لبناء الذات .

٣- و لثناء مرور العميل بهذه المشاعر الواسعة التنوع بكل درجات شدتها يكتشف انه يخبر نفسه و انه هو كل تلك المشاعر ، و من ثم يجد سلوكه يتغير بطريقة بناءة وفقاً لهذه الذات التي عاشها من جديد .

٤- و في العلاج المتمركز حول العميل ، يساعد المعالج العميل ان يخبره ذاته ، و ان يحيا مشكلاته بشكل يساعد العميل على ان يضبط و يحل داخل نفسه مشكلاته السيكولوجية الخاصة .

و روجرز في وصفه لسلوك الانسان متغائلاً في نظريته ، يعتقد ان الانسانية ايجابية تتحول قسماً الى الامام "بناءة" واقعية ، جديرة بالثقة ، و هو على عكس فرويد الذي يعتقد ان الانسان عدواني مضاد للمجتمع يميل الى التدمير و الشر .

و تقوم نظرية كارل روجرز على اثنتين و عشرين قضية ، و تتمثل هذه القضايا في :

١- يوجد كل فرد فى عالم من الخبرة ، و هو محور هذا العالم الذى يتغير باستمرار .

٢- يستجيب الكائن الحى لمجاليه كما يدركه هو و من خبراته للذاتية .

٣- يستجيب الكائن الحى الى المجال للظاهرى ككل منظم .

٤- يوجد لدى الكائن الحى نزعة اساسية واحدة هى تحقيق و ابقاء و تقوية الكائن الحى الذى يعيش الخبرة .

٥- ان السلوك اساساً محاولة موجهة نحو هدف لأشباع حاجات الكائن الحى طبقاً لخبرته فى مجاليه كما يدرك هو .

٦- يصاحب الانفعال هذا السلوك الموجه نحو هدف ، و يسهل له مهمته .

٧- ان احسن اسلوب لفهم السلوك هو من خلال الاطار المرجعى للفرد نفسه .

٨- يتميز بالتكديج جزء من المجال الإدراكى لتكوين الذات .

٩- يتكون بنيان الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة ، و نتيجة لتقييم التفاعل مع الآخرين على وجه الخصوص

١٠- تمثل القيم المتعلقة بالخبر ، و القيم التى تشكل جزءاً من بنيان الذات ، فيما تم امتصاصها من الآخرين ، و يتم إدراكها بصورة مشوهة ، كما لو كان هذا حقيقة .

١١- إن الخبرة كما تحدث فى حياة الفرد :

أ- ان تتحول الى رموز يتم إدراكها و تنتظم فى علاقته بالذات .

ب- او يتم تجاهلها لأنها لا تترك كعلاقة بنيان الذات .

ج- أو يتم إنكارها أو تعطى رمزاً مشوهاً ، لأن الخبرة فى هذه الحالة لا تتسجم مع بنيان الذات .

١٢- إن معظم طرق السلوك التى يتخذها الكائن الحى هى تلك التى تتسق مع فكرته عن نفسه .

١٣- قد يظهر السلوك فى بعض الحالات بخبرات عضوية و حاجات لم يتولد لها رموز .

١٤- ينشأ سوء التوافق النفسى حين يمنع الكائن الحى عدد من خبراته الحسية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعى .

١٥- يحدث التوافق النفسى عندما يصبح مفهوم الذات فى وضع يسمح لكل الخبرات الحسية و الحشوية للكائن الحى بأن تصبح متمثلة فى مستوى رمزى ، وعلى علاقة ثابتة و متسقة مع مفهوم الذات .

١٦- إن أى خبرة لا تتنظم و بنيان الذات قد يتم إدراكها على أنها تهديد ، و كلما زاد حجم هذه التهديدات ، كلما زاد جمود بنيان الذات للحفاظ على نفسه .

١٧- فى ظل خاصة تتضمن أساساً غياب أى تهديد لبنيان الذات تخضع الخبرات التى لا تتسق مع مفهوم الذات ، كما يتم مراجعة بنيان الذات للسماح بإسائيعاب و هضم مثل هذه الخبرات .

١٨- عندما يدرك و يتقبل كل إحساساته و خبراته الحشوية ، فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهماً للآخرين و أكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين .

- ١٩- عندما يدرك الشخص و يتقبل فى بناء ذاته المزيد من خبراته العضوية ، يكتشف أنه يستبدل جهاز القيم الحالى لديه بعملية تقييم متصلة و مستمرة ،
- ٢٠- تتعلق برغبة الفرد للشخصية فى التقدير الاجتماعى ، و يحدث فى بعض الاحيان أن الرغبة تكون على صواب و ينال للفرد المدح و التقدير من الآخرين فى مجتمعه .
- ٢١- إن هناك رغبة قوية جداً لتقدير الذات توازى الرغبة للتقدير الاجتماعى ، و لما كانت هذه الحاجة تنمو بالخبرة فمن الممكن أن تتجاهل الشخصية ضغوط المجتمع التى أعطتها الرغبة للتقدير الاجتماعى .
- ٢٢- نظراً للقوى و الرغبات و المتطلبات التى يفرضها التقدير الاجتماعى ، و تقدير الذات ينمو إتجاه بجدارة الذات ، يساعد الفرض فى خضم حياته اليومية .

المراجع المستخدمة فى الفصل

- (١) احمد نكى صالح : علم النفس التربوى ، (القاهرة : مكتبة النهضة
ط١٤ ، ١٩٩٢) .
- (٢) احمد عبد الخالق : الأبعاد الأساسية للشخصية ، (القاهرة : دار
المعارف ، ط٢ ، ١٩٨٣) .
- (٣) احمد عزت راجح : أصول علم النفس ، (الإسكندرية : دار المعارف
، ١٩٨٥) .
- (٤) جبريل كالفن : ترجمة طارق الأشراف : سيكولوجية طفل الروضة ،
(القاهرة : دار الفكر العربى ، ط١ ، ١٩٩١) .
- (٥) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ،
(القاهرة : عالم الكتب ، ط١ ، ١٩٧٧) .
- (٦) _____ : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، (القاهرة : عالم
الكتب ، ١٩٧٤) .
- (٧) زيدان عبد الباقي : الأسرة والطفولة ، (القاهرة : مكتبة النهضة
المصرية ، الكتاب الرابع ، ١٩٨٠) .
- (٨) سعد جلال : المرجع فى علم النفس ، (القاهرة : دار الفكر العربى ،
١٩٨٥) .
- (٩) سيد محمد غنيم : سيكولوجية للشخصية - محندتها - قياسها نظرياتها
(القاهرة : دار النهضة العربية ، ط١ ، ١٩٧٢) .

١٠) صلاح مخيمر : علم النفس العام ، (القاهرة : المطبعة الفنية الحديثة ،
د. ن) .

١١) عبد الرحمن العيسوى : المرجع فى علم النفس الحديث ، (الإسكندرية
: دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٩) .

١٢) عباس محمود عوض : علم النفس العام ، (الإسكندرية : دار المعرفة
الجامعية ، ١٩٨٩) .

١٣) فرج عبد القادر طه : علم النفس وقضايا العصر ، (القاهرة : دار
المعارف ، ط ١ ، ١٩٩٢) .

١٤) كامليا عبد الفتاح : العلاج النفسى الجماعى للأطفال ، (القاهرة :
مكتبة النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٩١) .

١٥) كمال البنا : دراسة الملوك الإنسانى فى مجال التخصص ، (الجيزة :
مطبعة العزرائية للأوفست ، ١٩٩٩ م) .

١٦) _____ : علم النفس العام ، (الفيوم : مكتبة الصفوة ، د. ن)
١٧) كمال البنا - نبيلة عباس الثوريجى : للعلوم السلوكية ، (الفيوم :
مكتبة الصفوة ، ٢٠٠٠) .

١٨) لندال . دافيدون ترجمة سيد الطواب - محمود عمر : مدخل علم النفس
، (القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ط ١ ،
١٩٩٢) .

١٩) محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمى ، (الفيوم : مكتبة الصفوة ،
ط ١ ، ٢٠٠٠) .

- ٢٠) محمد شحاتة ربيع و آخرون : علم النفس الجنائي ، (القاهرة : دار
غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٥) .
- ٢١) محمد عثمان نجاتي : علم النفس في حياتنا اليومية ، (القاهرة : دار
النهضة العربية ، ط١ ، ١٩٦٤) .

الفصل الرابع

التوافق النفسى والاجتماعى

د . عفاف عبد القادر

مدرس علم النفس بقسم العلوم الاجتماعية
كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم

الفصل الرابع

التوافق النفسى والاجتماعى

اعداد د / عفاف عبد القادى

يعتبر مفهوم التوافق Adjustment هو جوهر الصحة النفسية ، mental Health ، فى جميع تعريفات للصحة النفسية يأتى التوافق فى مقدمة الجوانب التى يركز عليها وتعطى دورا محوريا جوهريا ، فيعرف حامد زهران (١٩٧٨) للصحة النفسية بأنها حالة دائمة نسبيا ، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا شخصيا واجتماعيا ، أى مع نفسه ومع بيئته ويشعر بالسعادة مع نفسه ، ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته ومكاناته الى أقصى حد ممكن ، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصية متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا بحيث يعيش فى سلامة وسلام .

كما ان مفهوم للتوافق يعد من المفاهيم المركزية فى علم النفس الى الحد الذى جعل (Mun) يعرف علم النفس بأثرة بانه العلم الذى يهتم بعمليات التوافق للعمه للكائن الحى فى بيئته ويضطلع بدراستها .

ومن الضروري عند معالجة هذا المفهوم ، التعرض بايجاز للجنود للتاريخية لمفهوم التوافق لولا قبل لاتجاه لتعريفه ، وتحديد مجالاته ، والعوامل التى تؤثر فيه ، وكذلك للخصائص والسمات المميزة للأطفال المتوافقين وغير المتوافقين نفسيا واجتماعيا .

لذلك ننقسم معالجة للتوافق فى هذا القسم الى النقاط الاساسية التالية :

اولا : الجذور التاريخية لمفهوم التوافق .

ثانيا : تعريف مفهوم التوافق .

ثالثا : مجالات التوافق .

رابعا : العوامل المؤثرة على التوافق .

خامسا : الخصائص والسمات المميزة للمتوافقين وغير المتوافقين .

ولا : الجذور التاريخية لمفهوم التوافق .

من المتفق عليه ان مفهوم التوافق ظهر بعد الحرب العالمية الثانية مستمدا من علم البيولوجيا Biology واستخدم بمعنى المواءمة او التكيف Adaptation ثم انتقل هذا المفهوم الى علم النفس ليستخدم فى المجال النفسى والاجتماعى تحت مصطلح Adjustment بمعنى توافق .

والتوافق Adjustment يختلف عن التكيف Adaptation الذى يشار به للتكيف مع البيئة المادية التى تحيط بالفرد لما التوافق فيكون مع النفس او الاشخاص الاخرين المحيطين به وبالتالي فالتوافق كمفهوم سيكولوجى له علاقة بالمفهوم البيولوجى المواءمة فقد استعار السيكولوجيين المفهوم من علم البيولوجيا حسب ما لوجدته نظرية للنشوء والارتقاء (داروين) Darwin (١٨٥٩) وسموه بالتوافق .

لما التكيف Adaptation عند Darwin يعنى قدرة الكائن على التكيف مع ظروف البيئة وما يطرا عليها من تغيرات حيث تتحقق المحافظة على الحياة من اجل الحياة .

وبالتالى فالتوافق ينطوى على دور اكثر ايجابية من جانب الفرد بينما التكيف اكثر سلبية ويقوم على التسليم من اجل تحقيق الانسجام .

ثانيا : تعريف مفهوم التوافق .

التوافق من المفاهيم التى يدور حولها الكثير من الجدل والاختلاف ولقد تعددت التعريفات التى قدمت لمفهوم التوافق ويرجع ذلك الى تعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم والفلسفة التى يعتقها كل منهم . هذا بالاضافة لكون التوافق مفهوم مركب وغامض الى حد كبير الا انه على الرغم من ذلك تاتى التعريفات التى قدمت لتحديد مفهوم التوافق متقاربة ويأتى بعضها مكمل للبعض الاخر حيث نجد ما يأتى :

- يوجد اتفاق بين كل من صلاح مخيمر (١٩٧٢) ، ايزنك Eysenck (١٩٧٢) ، ولمان Wolman (١٩٧٣) ، ودائرة المعارف البريطانية Encyclopedia Britannica (١٩٧٨) ، احمد عزت راجح (١٩٧٩) ، فليب Philip (١٩٨٤) ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٥) ، انتصار يونس (١٩٨٦) ، كمال دسوقي (١٩٨٨) ، فى ان التوافق هو السلوك الذى يحافظ به الكائن الحى على التوازن بين لاحتياجاته ومتطلباته البيئية .

- كما يوجد اتفاق بين كل من حامد زهران (١٩٧٤) ، احمد عزت راجح (١٩٧٩) ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٥) ، عبد المنعم المسنهورى (١٩٨٦) ، شبيخة سعد المزروعى (١٩٩٠) فى أن التوافق يتطلب إحداث تغييرات فى الفرد نفسه او الظروف البيئية أو كليهما .

- التوافق من وجهة نظر صلاح مخيمر (١٩٧٨) هو تزواج النقيضين وائتلاف بين المألوف والجديد .

- التوافق من وجهة نظر إجلال مري (١٩٨٢) هو بعد على متصل يمتد بين نهاية عظمى (تمام التوافق) و هذا غير موجود نهائياً و نهاية الدنيا (إنعدام التوافق) و هذا غير موجود و بين الطرفين يكون حُسن أو سوء التوافق فرقاً في الدرجة و ليس النوع .

- الفرد المتوافق من وجهة نظر عبد الله عبد الحى موسى (١٩٨٢) هو ذلك للفرد الذى يتقبل قيم ثقافته و أهداف و معتقدات مجتمعه .

يوجد اتفاق بين كل من عباس عوض (١٩٨٥) ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٥) ، عبد المنعم السنهورى (١٩٨٦) ، إنتصار يونس (١٩٨٦) ، شبيخة سعد المزروعى (١٩٩٠) فى أن التوافق عملية مستمرة و متصلة مدى الحياة .

و فى النهاية علينا أن نعرف التوافق بأنه جهود الفرد النفسية و الاجتماعية لإقامة علاقات مع الآخرين و التأثير بهم و التأثير فيهم .

ثالثاً :- مجالات التوافق :

للتوافق مجالات عديدة و متنوعة و سنعرض فيما يلى بإيجاز للأشكال المختلفة للتوافق مع التركيز على التوافق النفسى و الاجتماعى .

١- التوافق الدينى : و يتحقق هذا التكافؤ بالإيمان الصادق ذلك أن الدين هو عقيدة و تنظيم للمعاملات بين الناس ذو أثر عميق فى تكامل الشخصية و أتراتها فهو يشبع و يرضى حاجة الإنسان الى الأمن ، و ذلك بإشعاره بأنه يستند الى قدرة خارقة تتعدى حدود القدرة البشرية المحدود فيزيد هذا من ثقته بنفسه و يمنحه الجرأة فى مواجهة الحياة و إجراء دفاعى معين من ضروب الإغراء فهو لهذا كله ضرورة نفسية و ضرورة خلقية و ضرورة إجتماعية .

٢- التوافق المدرسى : هو حالة تبدو فى العملية الدينامية المستمرة و التى يقوم بها الطالب لإستيعاب مواد الدراسة و النجاح فيها ، و تحقيق التلاؤم بينه و بين البيئة الدراسية و مكوناتها الاساسية ، فالتوافق تبعاً لهذا المفهوم ، قدرة مركبة تتوقف على نوعين من العوامل العقلية و الاجتماعية .

٣- التوافق المهنى : هو العملية الدينامية المستمرة التى يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه و بين البيئة المهنية المادية و الاجتماعية و المحافظة على هذا التلاؤم و ينبغى أن يكون فى الحسبان ان قدرة الفرد على تحقيق التكيف لظروف و مطالب العمل اما تعنى أن يتكيف للآلة و لرؤيته للعمل و لزملائه و للظروف الفيزيائية التى تحيط به .

٤- التوافق النفسى

٥- التوافق الاجتماعى

و سيتم للتعرض لهما بشئ من التفصيل

التوافق النفسى و الاجتماعى :

على الرغم من ان للتوافق مجالات عديدة كما سبق التوضيح إلا أن هناك - كما يرى سوبر (١٩٥٧) مجالان أساسيان للتوافق هما :

التوافق الذاتى ، و الذى يتعلق بالتنظيم النفسى الذاتى (العلاقات الداخلية الذاتية) و التوافق الاجتماعى الذى يتعلق بالعلاقات بين الذات و الآخرين و هذان المجالان يعبران عن نفسيهما فى مواقف الحياة المختلفة التى يوجد بها الفرد فى الاسرة او الجيرة او جماعة العمل او الفصل و ان التوافق العام هو المحصلة

الكلية المكونة من مجالى التوافق الذاتى (النفسى) و الاجتماعى . (Super , D. E)
(1957 , PP . 292 - 298)

و يذكر عطية محمود هنا (١٩٦٥) ان للتوافق الشخصى هو ميل الطفل الى القيام بما يراه من عمل دون ان يطلب منه القيام به و بدون الاستعانة بغيره ، و شعوره بتقدير الآخرين له و بانهم يرون انه قادر على النجاح ، و شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه ، و بأنه يتمتع بحب والديه و أسرته و بأنه مرغوب فيه بين زملائه ، و عدم ميله الى الانطواء او الانعزال و لا يشكو من الاعراض و المظاهر التى تدل على الانحراف النفسى .

لما التوافق الاجتماعى فهو ادراك الطفل لحقوق الآخرين و موقفه حيالهم ، و أن يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة ، و لا يميل الى التنساحن مع الآخرين ، و على علاقة طيبة بأسرته ، و متكيف مع البيئة المحدودة التى يعيش فيها .
و بالنسبة للمكونات الفرعية للتوافق فقد حددها (عطية محمود هنا) كما يلى :

١- التوافق الشخصى .

على أساس الشعور بالأمن الذاتى أو الشخصى و يتضمن :

أ- إعتدال الطفل على نفسه : أى ميل الطفل الى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام به ، و دون الاستعانة بغيره ، و كذلك قدرته على توجيه سلوكه دون أن يخضع فى ذلك لأحد غيره و الطفل المعتمد على نفسه يكون عادة قادراً على تحمل المسؤولية كما أنه يكون عادة على قدر كبير من الثبات الانفعالى .

ب- إحساس الطفل بقيمته : أى شعوره بتقدير الآخرين له ، و بأنهم يرون أنه قادر على النجاح و شعوره بأنه قادر على القيام بما يقوم به غيره من الناس و بأنه محبوب ، أو أنه مقبول من الآخرين .

ج - شعور الطفل بحريته : أى شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه و بأن له الحرية فى أن يضع خطته فى المستقبل ، و يتمثل هذا الشعور فى ترك الفرصة للطفل فى ان يختار أصدقاءه و ان يكون له مصروف خاص به .

د- شعور الطفل بالانتماء : أى شعور الطفل بأنه يتمتع بحب والديه و أسرته و بأنه مرغوب فيه من زملائه و بأنهم يتمنون له الخير ، و مثل هذا الطفل على علاقات حسنة بمدرسيه و يفخر بمدرسته عادة .

هـ - تحرر الطفل من الميل الى الانفراد أى أنه لا يميل الى الانطواء أو الانعزال و مثل هذا الطفل لا يستبدل النجاح الواقعى فى الحياة و المتمتع به ، بالنجاح التخيلى أو التوهم و ما يستتبعه من تمتع جزئى غير دائم ، و الشخص الذى يميل الى الانفراد يكون عادة حساساً وحيداً مستغرقاً فى نفسه .

و- خلو الطفل من الاعراض العصبية : أى أنه لا يشكو من الاعراض المظاهر التى تدل على الانحراف النفسى ، كعدم القدرة على النوم بسبب الاحلام المزعجة أو الخوف أو الشعور المستمر بالتعب أو البكاء الكثير و غير ذلك من الاعراض العصبية .

٢- للتوافق الاجتماعى .

على أساس الشعور بالأمن الاجتماعى و يتضمن :

أ- اعتراف الطفل بالمستويات الاجتماعية : أى أنه يدرك حقوق الآخرين و موقفه حيالهم ، كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة . و بعبارة أخرى أنه يعرف ما هو صواب و ما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة كما أنه يتقبل إحكامها برضاه .

ب- اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية : أى أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة . كما أنه يبذل من راحته و من جهده و تفكيره لمساعدتهم و يسأندهم و يتصف مثل هذا الطفل بأنه ليق فى معاملاته مع معارفه و مع الغرباء و مثل هذا الطفل يتميز بأنه ليس أنانياً ، يرضى الآخرين و يساعدهم .

ج- تحرر الطفل من الميول المضادة لمجتمع : أى أن الطفل لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين ، أو للعراك معهم ، أو عصيان الأوامر ، أو تدمير ممتلكات الغير . و هو كذلك لا يرضى رغباته على حساب الآخرين كما أنه عادل فى معاملته لغيره .

د- علاقات الطفل بأسرته : أى أن الطفل على علاقات طيبة مع أسرته و يشعر بأن الأسرة تحبه و تقدره و تعامله معاملة حسنة ، كما يشعر فى كنفها بالأمن و احترام أفراد أسرته له و هذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الطفل و توجيهها لسلوكه .

هـ - علاقة الطفل بالمدرسة : أى طريقته السوية فى التوافق مع هذه البيئة و مدى تقبله لها .

و- علاقات الطفل فى البيئة المحلية : أى أن الطفل متكيف فى البيئة المحددة التى يعيش فيها ، يشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه ، و هو يتعامل معهم دون

شعور ملئى أو عدوانى ، كما يحترم القواعد التى تحدد العلاقة بييه و بيبهم و كذلك يهتم بالوسط الذى يعيش فيه .

و يرى حامد رهران (١٩٧٨) أن مفهوم التوافق النفسى من المفاهيم الاساسية فى علم النفس و الصحة النفسية بصفة خاصة حيث يعتبره بعض العلماء معياراً للتمييز بين العادية و غير العادية أو هو مرادف للصحة النفسية للفرد و يضيف حامد رهران (١٩٧٨) أن الأساليب المباشرة و غير المباشرة التى يلجأ اليها الفرد لتحقيق التوافق النفسى هى :

أ- تحقيق مطالب النمو Developmental Tasks النفسى السوى فى جميع مراحله (الطفولة ، المراهقة ، الرشد ، الشيخوخة) و بكافة مظاهره (جسمياً ، و عقلياً ، و انفعالياً ، و اجتماعياً) .

و مطالب النمو هى الاشياء التى يتطلبها النمو النفسى للطفل و التى يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيداً و ناجحاً فى حياته .

ب- تحقيق إشباع دوافع السلوك و حاجات الفرد و هذه هى أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق النفسى فيجب على الفرد أن يفهم دوافع سلوكه السوى و المنحرف .

ج- استخدام حيل الدفاع النفسى Defens Mechanisms و تعتبر تلك الحيل أساليب غير مباشرة تحاول إحداث التوافق و هى الوسائل اللاشعورية من جانب الفرد ، من وظيفتها تشويه الحقيقة حتى يخلص الفرد من حالة التوتر الناتجة عن الإحباطات و الصراعات التى لم يحل و التى تهدد أمنه النفسى و هدفها وقاياه الذات و الدفاع عنها و الاحتفاظ بالثقة فى النفس و تحقيق الراحة النفسية .

و يذكر الياش أنطوان (١٩٨١) ان مفهوم التوافق النفسى للطفل The concept Adjustment يعنى فى اللغة الانجليزية التسوية أو لضبط .

و يعرف عباس محمود عوض (١٩٨٤) التوافق النفسى بأنه قدرة الفرد على التوافق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً لإرضاء متزاناً .

و يرى محمود سيد ابو النيل (١٩٨٤) أن التوافق النفسى يقصد به رضا الفرد عن نفسه أى أن تكون حياته النفسية خالية من التوترات و الصراعات النفسية التى تقترن بمشاعر الذنب و القلق و النقص و من العوامل الاساسية التى تساعد على التوافق الذاتى إشباع الفرد لدوافعه المختلفة بصورة ترضى المجتمع و ترضى الفرد فى آن واحد .

و يتفق عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥) مع التعريفات السابقة من حيث إعتبار التوافق النفسى شعور الفرد بالأمن النفسى . و خلوه من التوترات و التآزمات و عدم معاناته من الصراعات و الآلام النفسية ، و تحرره من المشكلات و الأزمات التى تطحنه و تهدد شعوره بالأمن هذا بالإضافة الى خلو الفرد من الانفعالات العنيفة و الحارة و ثقته بنفسه ، و رضاه عنها و ذلك لأن رضاء الفرد عن نفسه أساس لشعوره بالرضا عن المجتمع المحيط به .

و تعرف ليلى عبد الحميد محمد (١٩٨٥) التوافق الشخصى Personal Adjustment بأنه يتضمن السعادة مع النفس ، و الثقة فيها ، و الرضا عنها ، الاحساس بقيمتها ، إشباع الدوافع ، التمتع بالأمن الشخصى ، السلم الداخلى (حيث يقل الصراع الداخلى) و الشعور بالحرية فى التخطيط للأهداف و توجيه السلوك و السعى لتحقيقها ، و مواجهة المشكلات الشخصية و حلها .

كما أشارت دائرة المعارف البريطانية الحديثة : The New Encyclopedia Britannica الى التوافق فى جانبين أولهما : التوافق النفسى و هو عملية للملوك التى عن طريقها تحقق الكائنات البشرية و الحيوانات الأخرى التوازن بين إحتياجاتهما المختلفة أو بين إحتياجاتهما و العقبات القائمة فى بيئتهما و التسلسل للوصول للتوافق يبدأ حينما يتم الشعور بالحاجة الى أن تشبع هذه الحاجة . ثانيهما التوافق الاجتماعى و الذى يتشابه فى معظم الثقافات حيث يرغب الناس فى أن يكونوا مميزون و مقبولون من رفقهم .

و يعرف عباس محمود عوض (١٩٨٤) التوافق الاجتماعى بأنه قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية اى يرضى عنها الفرد نفسه - مُرضية اى يرضى عنها الناس - علاقات تتسم بالتعاون و التسامح و الإيثار فلا يشوبها العدوان .

و ينكر عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥) أن التوافق الاجتماعى هو تلاؤم الفرد و سلوكه لظروف المجتمع و متطلباته و بذلك يصبح التوافق الاجتماعى Social Adjustment حالة تلاؤم للمجتمع الذى يعيش فيه أو البيئة الاجتماعية و الوفاء بشروطه و متطلباته .

الخلاصة

من التعريفات السابقة يتضح أن معظمها متقاربة فيما ذهبت اليه فسى تحديدها لمفهوم التوافق النفسى و الاجتماعى . و يأتى بعضها مكملاً للبعض الآخر حيث نجد ما يلى :

- ١- للفرد يكون متوافقاً نفسياً و اجتماعياً عندما تكون حياته خالية من التوترات و الصراعات النفسية و راضياً عن نفسه .
- ٢- ان التوافق النفسى هو مجموعة الاستجابات السلوكية المختلفة التى تدل على تمتع الفرد و شعوره بالأمن النفسى .
- ٣- هناك مجموعة من الاساليب المباشرة و غير المباشرة التى يلجأ اليها الفرد لتحقيق التوافق النفسى .
- ٤- التوافق الاجتماعى هو تلازم الفرد مع البيئة .
- ٥- التوافق الاجتماعى هو قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية مع الآخرين تتسم بالتعاون و الإيثار و يرضى عنها الفرد نفسه و يرضى عنها الآخرون .
- ٦- المتوافقين نفسياً و اجتماعياً فى تناقض مع غير المتوافقين نفسياً و اجتماعياً فى معظم الأشياء التى تحيط بهم فى الحياة .
- ٧- يجب تكريب الطفل على الاعتماد على النفس و إعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته حتى ينمو لديه التوافق النفسى و الاجتماعى .
- ٨- من الصعب تحديد مفهوم التوافق النفسى و الاجتماعى و ذلك لأختلاف وجهات النظر الاجتماعية عن النفسية .
- ٩- الفرد الغير متوافق نفسياً و اجتماعياً يعانى قصور فى بنائه النفسى .
- ١٠- تتفق جميع الآراء فى ان الأفراد غير المتوافقين نفسياً و اجتماعياً من العوامل المعطلة للتنمى و التطور .
- ١١- الفرد الغير متوافق نفسياً و اجتماعياً فى حاجة ماسة الى المساعدة و إشباع حاجاته .

١٢- للصراعات النفسية الداخلية التي تبدأ في المراحل الأولى من حياة الطفل هي التي تسهم في تشكيل الشخصية الغير متوافقة نفسياً و اجتماعياً .

١٣- السلوك المتوافق سلوك مكتسب .

١٤- الاعراض العصابية و الجنوح و الانحراف تظهر نتيجة لعدم التوافق سواء مع النفس او مع المجتمع .

رابعاً :- العوامل المؤثرة على التوافق :

لقد أشارت العديد من الدراسات الى ارتباط التوافق ببعض العوامل الاخرى مثل :

١-الجنس

٢-المستوى الاقتصادي و الاجتماعي

٣-الاسرة

١- الجنس : ان الفروق بين الجنسين متغير هام يجب أخذه في الاعتبار عند التنبؤ بالتوافق النفسي و الاجتماعي فعلى حين دلت دراسات عديدة على ان الاثاث لكثير توافقاً من الذكور كشفت أخرى عن نتائج عكسية بينما أشار البعض الآخر الى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق و إذا وجدت فروق بين الجنسين فإنها ترجع الى أساليب التنشئة الاجتماعية .

٢- المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

يعتبر متغير المستوى الاقتصادي / الاجتماعي من المتغيرات التي لها اهمية كبيرة في تحديد مفهوم التوافق نظراً لما يقترن به أو يصاحبه و ما يترتب عليه من أنماط سلوكية يمثلها الفرد و تحدد بدورها تفكيره و توجه استجاباته تفاعلاً و

توافقاً مع ما يتعرض له و يعيشه فى حياته اليومية و حياة مجتمعه من أحداث و تطورات .

٣- الاسرة :

فالاسرة تعتبر احدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية و الخلية الاولى التى يشبع فيها الطفل حاجاته و رغبته لذلك فالفرد الذى يعيش فى أسرة يفقد فيها رعاية احد الوالدين أو كليهما بالطلاق يعانى من سوء التوافق النفسى و الاجتماعى .

كما أشار العديد من علماء النفس الى أهمية وجود الاب و الأم معاً لإحداث تنمية و تشكيل شخصية الأبناء بما يحقق لهم التوافق النفسى و الاجتماعى . فالاسرة هى البيئة القادرة على تحقيق مطالب النمو النفسى و الاجتماعى للطفل و انساها تقوم بدور لا تستطيع اية مؤسسة اخرى أن تقوم به . كما ان حرمان الطفل من احد والديه أو كليهما يرتبط ارتباطاً موجباً بالعدوان ، و الاعتماد على الآخرين ، و السلوك المضاد للمجتمع ، و الشخصية الميكوباتية المضطربة ، و سوء التوافق النفسى و الاجتماعى ، و الأحباط ، و نقص تقدير الذات ، و الهروب ، و الكبت ، ، السلبية ، الضغط النفسى ، الصراع النفسى ، عدم التعاون مع الآخرين ، الصعوبات الاجتماعية و النفسية ، و الشخصيات المنحرفة المريضة نفسياً .

خامساً :- الخصائص المميزة للمتوافقين و غير المتوافقين :

اجريت للعديد من الدراسات للتعرف على سمات الافراد ذوى التوافق الجيد و الافراد سبىء التوافق و قد اتضح من هذه الدراسات ان هناك العديد من تلك السمات هى :

- ١- يتميزون بالصحة الجسمية و الخلو من الامراض و النقسوهات و العيوب الجسمية .
- ٢- يتميزون بالقدرة العقلية العالية .
- ٣- قادرون على تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس .
- ٤- على قدر كبير من الثبات الإنفعالى .
- ٥- أكثر شعوراً بالطمأنينة و الأمن .
- ٦- ذو ثقة عالية بالنفس .
- ٧- أكثر إدراكاً لحقوق الآخرين .
- ٨- على علاقات طيبة بالأسرة و البيئة .
- ٩- يشعرون بالرضى عن حياتهم .
- ١٠- قادرون على التوفيق بين احتياجاتهم و متطلبات بيئتهم .
- ١١- أكثر حساسية للمثيرات البيئية و يتميزون بالفاعلية .
- ١٢- يتسمون بالتعاون و التسامح و الإيثار و المرونة .
- ١٣- ارتفاع مستوى الطموح و الأمل بالفوز .
- ١٤- خالون من التوترات النفسية التى تقترن بمشاعر الذنب و القلق .
- ١٥- قادرون على الابتكار .
- ١٦- قادرون على تبديل سلوكهم و عاداتهم و دوافعهم وفقاً لخبراتهم السابقة .
- ١٧- أكثر إيجابية للتأثير على الآخرين .
- ١٨- يتمتعون بقدرة عالية على التحصيل و الإنجاز .
- ١٩- قادرون على تنفيذ للمهام التى يقومون بها .

- ٢٠- قادرون على بذل الجهد للتوافق مع البيئة الاجتماعية .
- أما بالنسبة للخصائص و السمات المميزة لغير المتوافقين فهي :
- ١- يعتمدون غالباً على مساعدة الآخرين .
 - ٢- أكثر شعوراً بالعجز و الضعف و الاستسلام .
 - ٣- يفعلون ما يريدون دون أن يضعوا الآخرين في اعتبارهم .
 - ٤- كسالى و مترددون في تقبل المسؤولية .
 - ٥- يحاولون باليئس الدفاعية الحصول على تقبل إجتماعى .
 - ٦- كثيراً ما يعانون من التوتر و الكآبة و الحزن .
 - ٧- يعطون اهتماماً ضئيلاً لحاجات و اهتمامات الآخرين .
 - ٨- للميلية العامة .
 - ٩- أكثر عرضة للإصابة بالأمراض النفسية .
 - ١٠- متشائمون نحو المستقبل .
 - ١١- يشعرون بالخوف و عدم الاستقرار .
 - ١٢- يشعرون بعدم القدرة على تحمل المسؤولية .
 - ١٣- لا يستطيعون وضع خططهم للمستقبل .
 - ١٤- لا يشعرون بقيمتهم و لا بتقدير الآخرين لهم .
 - ١٥- لا يشعرون بالانتماء الى أسرهم أو زملائهم أو بيئتهم .
 - ١٦- يشكون من الاعراض و المظاهر العصبية .
 - ١٧- يشعرون بالتعب من اقل مجهود .
 - ١٨- يعانون من عدم القدرة على التعامل مع الآخرين .

- ١٩- لا يحترمون القواعد التي تحدد علاقتهم بغيرهم .
- ٢٠- يفعلون ما يطلبه الآخرون منهم حتى لو كانوا يعلمون أن أفعالهم خاطئة و لا تلقى استحساناً من جماعاتهم .
- ٢١- عاجزون عن حل مشاكلهم اليومية عجزاً كاملاً .
- ٢٢- يعانون من اعاقات سواء كانت جسمية او عقلية .

المراجع المستخدمة فى الفصل

أولاً المراجع العربية :

- ١- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ١١ ، ١٩٧٩ .
- ٢- _____ : الامراض النفسية و العقلية (أسبابها و علاجها و أثارها الاجتماعية) . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤ .
- ٣- انتصار يونس : السلوك الإنسانى . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٦ .
- ٤- بولبى جون : للصحة النفسية و دور الأم فى تكوينها . ترجمة منير راعب . القاهرة ، مطابع رسميين ، ١٩٩٥ .
- ٥- حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧ .
- ٦- _____ : علم النفس لنمو : الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، علم الكتب ، ط ٥ ، ١٩٩٠ .
- ٧- سعد جلال : المرجع فى علم النفس . أسس الملوك . القاهرة ، دار المعارف ، ج ١ ، ١٩٨٢ .
- ٨- صلاح مخيمر : مفهوم جديد للتوافق . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٨ .
- ٩- _____ : الإيجابية لمعيار وحيد و أكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤ .

- ١٠- عباس محمود عوض : منخل الى الاسس النفسية و الفسيولوجية للسلوك .
الاسكندرية ، دار المعارف الجامعية ، ط٢ ، ١٩٨٥
- ١١- عبد الرحمن العيسوى : ميكولوجية التنشئة الاجتماعية ، الاسكندرية ، دار
للفكر الجامعى ، ١٩٨٥ .
- ١٢- عطية محمود هنا : اختبار الشخصية للأطفال . القاهرة ، دار النهضة
المصرية ، ١٩٦٥ .
- ١٣- كمال دسوقي : علم النفس و دراسة التوافق . القاهرة ، مكتبة الانجلو
المصرية ، ١٩٩٦ .
- ١٤- مصطفى فهمى : التكيف النفسى ، القاهرة ، دار مصر للطباعة ، ١٩٧٨ .
- ١٥- _____ : للتوافق الشخصى و الاجتماعى ، القاهرة ، مكتبة الخانجى
، ١٩٧٩ .

المراجع الأجنبية :

- 1- Barger , F.H. : partners in Education the school and Home working together , U.S.A the C.V. Mosby company , 1981 .
- 2- Hanson , S . M . : Father hood . developmental and contextual , perspectives . Resources in Education . Vol .(21) No . (10) , 1986 .
- 3- Hetherington , E . M . and parke , R . D . : Child psychology . A Contemporary . viewpoint . (3rd . Ed .) New York . Mc . Graw – Hill Book Company , 1986 .
- 4- Kuper . A . and Kuper , j . : the social science Encyclopedia . Routledge Keganpaul , London < 1985 .
- 5- Moshman , D . etal . : Developmentalpsychology Atopical Approach Boston little , Brown and company , 1987 .
- 6- The New Encyclopaedia Britannica . the university of chicago , vol . (1) , 1986 .

الفصل الخامس

الدوافع النفسية

أ. د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

الدوافع النفسية

معنى الدافع النفسى :

الدافع قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مشيرات داخلية أو خارجية فتؤدى الى وجود رغبة ملحة فى القيام بنشاط معين والاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة ، ويتم اشباع هذا الدافع بما يخفف من حدة التوتر النفسى •

وتعتبر الدوافع النفسية محركات السلوك وأساس التصرفات التى تبدو لنا فى المواقف المختلفة فى تفاعل الفرد مع البيئة • وفهم دوافع الفرد هو المفتاح الحقيقى لضبط سلوكه وتوجيهه •

لهذا كانت دراسة الدوافع النفسية من الموضوعات الهامة فى ميدان التربية اذ أن فهم دوافع التلميذ والمهارة فى الاستفادة من الطاقة الكامنة وراء هذه الدوافع يساعد كثيراً فى توجيه سلوك التلميذ وفى حفزه لكسب المهارات والحفاظ على صحته النفسية •

ويجب أن نفرق بين الدوافع والمظاهر السلوكية حيث نجد أن السلوك الظاهر لنا قد يكون وراءه أكثر من دافع واحد فى آن واحد فالعدوان والعناد مثلاً مظاهر سلوكية يجب أن نبحث عن دوافعها فى كل حالة والتدمير والسرقة مظاهر سلوكية لها دوافعها أيضاً • وكذلك الانطواء والخجل ظواهر نفسية لها مسبباتها التى تحتاج الى تحليل الدوافع الكامنة وراءها •• وهكذا •

وتعتبر شخصية الفرد مترنة ومتكاملة عندما تكون دوافع سلوكية واعية ومستهدفة للتكيف السليم مع البيئة • واذن فالدافع يتضمن ما يأتى :

١ - استثارة الطاقة النفسية بوجود رغبة ملحة أو الشعور بالحاجة لتحقيق غاية أو هدف معين •

٢ - الشعور بنوع من التوتر النفسى والفسىولوجى الذى يثير نوعاً من الاعمال ويدفع الى القيام بنشاط موجه نحو الهدف .

٣ - اشباع الحاجة النفسية وتحقيق الهدف بما يخفف من حدة التوتر النفسى ويؤدى الى الارتياح والعودة الى حالة الاتزان الاتعمالى .

ويتوقف نوع السلوك التنفيذى لتحقيق الهدف على ما يطرأ فى الموقف من عوامل مشجعة أو صموبات تؤدى الى بذل المزيد من الجهد . ويتوقف نجاح الفرد فى تحقيق أهدافه على قدرته على :

١ - تحديد اتجاه سلوكه . ٢ - المثابرة .

٣ - توجيه السلوك وتعديله بما يؤدى الى الوصول الى الهدف بأحسن الطرق .

تقسيمات الدوافع

١ - أولية .. ثانوية .. مشتقة .

٢ - بيولوجية أو عضوية أو فسيولوجية .. نفسية اجتماعية .

٣ - فطرية .. مكتسبة .

٤ - شعورية .. لا شعورية .

١ - الدوافع البيولوجية :

وهى دوافع فطرية يتفق فيها أفراد الجنس الواحد وتوجد عند جميع الناس مهما اختلفت بيئاتهم كما توجد عند الحيوان كذلك وإن كانت تختلف فى أسلوب اشباعها من مجتمع لآخر ومن حيوان لآخر .

وهذه الدوافع لها قيمة حيوية لأنها تعمل على حفظ الحياة وهى مرتبطة بالتكوين الفسيولوجى والمضىوى للكائن الحي .
ومن أمثلتها ما يأتى :

١ - الدافع الى البحث عن الطعام والشراب .

٢ - الدافع الى التنفس .

٣ - الدافع الى الراحة والنوم .

٤ - الدافع الجنسي .

٥ - دوافع التخلص من المواد الضارة بالجسم كإفراز العرق والبول ..

٦ - دوافع تجنب الأذى والضرر والمحافظة على الحياة .

٧ - دافع الأمومة .

٢ - الدوافع النفسية والاجتماعية :

وهي تعتبر دوافع غير أولية . ومكتسبة في معظم مظاهرها وهي وان كانت مبنية على أسس فطرية الا أنها تتأثر بنسبة كبيرة بعوامل البيئة والتثنية الاجتماعية ولهذا فهي أكثر مرونة وقابلية اذا قورنت بالدوافع الأولية العضوية أو البيولوجية .

ولهذا تختلف مظاهر الدوافع المكتسبة الاجتماعية في مظاهرها السلوكية من فرد لآخر وتختلف في طريقة التمييز عن نفسها من حيوان لآخر .

وبينما نجد الحيوان يخضع في معظم تصرفاته للدوافع البيولوجية فإن الانسان الذي ميزه الله بالذكاء والقدرة على التصرف والتكيف يشبع دوافعه بأساليب تخضع للمعايير والقيم السائدة في البيئة التي يعيش فيها ..

ولهذا تعدد الدوافع الاجتماعية بتطور الحضارة والقيم لأنها تكتسب بالتعلم نتيجة الاحتكاك بالحياة .

وللدوافع الاجتماعية وظيفة هامة وهي تنظيم اشباع الدوافع البيولوجية وضبطها والتحكم فيها .. ومن أمثلة الدوافع الاجتماعية ما يأتي :

١ - الدافع الديني .

٢ - الدافع الوطني والولاء للجماعة .

٣ - الماديات السلوكية والتقاليد والقيم الاجتماعية والمثل العليا .

٤ - الدوافع المادية والاقتصادية •

٥ - العواطف والميول والاتجاهات النفسية •

٣ - الدوافع الشعورية واللاشعورية :

والمقصود بالدوافع الشعورية تلك التصرفات التي يقوم بها الفرد عن وعى وإدراك وبصيرة بحيث يقدم عليها بإرادته ويشعر بها.. مثل الأقدام على تناول الطعام أو اختيار التحليم أو المهنة التي تناسبه أو تصرف يكون مبنياً على تخطيط وتفكير وإرادة •

أما الدوافع اللاشعورية فتبدو في تلك التصرفات التي تصدر عن الشخص من غير أن يشعر ومن غير أن يجد لها تفسيراً منطقياً فهي تحدث من غير إرادته ويحدد نفسه مندفعاً في القيام بها نتيجة عوامل ومؤثرات تفاعلت في نفسه بطريقة لا شعورية ودفعته لهذا النوع من السلوك • وسيأتي تفصيل ذلك فيما بعد •

التفسيرات المختلفة للدوافع النفسية

لقد كثرت الآراء وتعددت النظريات في تفسير الدوافع النفسية ، بل إن هناك مصطلحات متعددة استخدمت كلها في مجال تفسير الدوافع ولكي تتبع هذه الآراء والنظريات يصح أن نبدأ بتوضيح دورة النشاط السلوكي منذ استشارة الدافع الى نهاية أشباعه حيث نجد :

أولاً - بعض علماء النفس قد أكدوا الدوافع النفسية في المرحلة الأولى لاستشارتها حيث تحدث هؤلاء العلماء عما سموه محركات السلوك Drives كما تحدثوا عن المثيرات Stimuli والاستشارات الداخلية التي تتبع من النفس urges وبالأخص الاستشارة التلقائية Spontaneous أي اندفاع الشخص للسلوك من تلقاء نفسه كما يحدث في حالة الشعور بالجوع الذي يعتبر مثيراً داخلياً • Internal Motive

وهنا يمكن التفرقة بين الدافع Motive والمثيرات الخارجية Externel Stimulu فالدافع الداخلي يشكل استعداداً للقيام بسلوك

معين بشكل تلقائي وداخلي ، وسواء تم اشباع هذا الدافع أو لم يتم فهو موجود دائماً داخل النفس بينما المثير الخارجى يأتي من الخارج عن طريق ادراك الشخص له في موقف معين عن طريق حواسه فيكون سبباً مباشراً للسلوك .

واذن فمن الممكن أن يحدث السلوك بسبب داخلي أو بسبب خارجي ففي حالة اشباع غريزة البحث عن الطعام يمكن أن تتحقق على أثر ظهرة الى طعام شهى والسعى للحصول عليه أو بسبب الشعور الداخلى بالجوع الشديد فيتجه الشخص لتناول الطعام .

ويختلف أصحاب هذا الرأي أى الذين أكدوا المرحلة الأولى في بداية استشارة الدوافع من حيث تفسيرهم لهذه الدوافع وتقسياتها وأعدادها حيث نجد :

(١) من تحدثوا عن الطاقة النفسية Energy أو القوة الحيوية
Elan Vital كما عبر عنها برجون التي اعتبروها مصدر جميع
التصرفات وهؤلاء اعتبروا أن النفس خلقت وفيها مخزن عام للطاقة
Reservoir of Energy ومن أمثلة هؤلاء العلماء فرويد Freud
الذى تحدث عن ما سماه « الهو أو الهى » اللاشعورية Id
وكذلك يونج Jung الذى تحدث عما سماه الليبدو Libido
وكذلك سرل بيرت Cyril Burt الذى تحدث عن الطاقة الانفعالية
العامية General Emotion ality .

وقد حاول هؤلاء العلماء أن يفسروا الطريقة التى تعبر بها هذه الطاقة عن نفسها في صورة الغرائز التى تثار في المواقف المختلفة فتحدث فرويد عن دوافع الحياة ودوافع الموت ، وتحدث بيرت عن تنوع الطاقات الانفعالية بحسب الأمزجة المختلفة .. وتحدث مكدوجل عن نظرية الغرائز Instincts المشهورة .

ثانياً — بعض علماء النفس الآخرين قد امتصوا بالجزء الأخير من دورة النشاط السلوكي وهو الوصول الى الغرض أو تحقيق الهدف

النهائي بأشباع الدافع النفسى وقد استخدموا فى ذلك مصطلحات مختلفة
مثل الهدف Goal والنهاية End والقصد Purpose والغرض Horm
والسلوكية الموجودة فى البيئة المحيطة بالفرد والتي تؤثر فى مجال سلوكه .

ومن هؤلاء من تحدثوا عن الرغبات Wishes ومن تحدثوا عن
الحاجات النفسية اذ أن هذه الكلمات تتضمن وجود هدف مرغوب أو
حاجة يشعر بها الشخص ويسعى الى تحقيقها .. ومن أشهر النظريات فى
هذا الاتجاه نظرية الحاجات النفسية Needs .

ثالثاً - أما الفريق الثالث من الباحثين فى الدوافع النفسية فقد أكدوا
أهمية المرحلة المتوسطة فى الدوافع وما يحدث بين بداية الاستثارة
والوصول الى الهدف وأشباع الدافع .

وقد حاول هؤلاء العلماء أن يتبعوا تصرفات الفرد فى مجال السلوك
فأكدوا أهمية الأفعال ودرجته فى الاندفاع لبذل الجهد ، وأكدوا أهمية
الحوافز والمحفزات Incentives التى تقوى الدوافع وتؤدى
الى المزيد من العمل .. كما أكدوا أهمية العوامل المتنوعة والقوى
Forces التى تؤثر فى مجال السلوك Field وما يحدث من
اختلال التوازن Equilibrium أو حدوث التوتر Tension

ومن هؤلاء علماء نظرية المجال مثل Lewin الذين اعتبروا أن
التصرف فى أى موقف يعتبر محصلة Resultant للقوى المختلفة
السالبة والموجبة التى تعمل فى المجال السلوكى فى الاتجاهات المختلفة
فى لحظة معينة ويكون الهدف من السلوك النهائى هو الوصول الى
احداث التوازن الذى يخفف ما يكون عند الفرد من توتر .

وقد اهتم مكيدوجل نفسه بهذه المرحلة الوسطى للسلوك عندما
تحدث عن تعديل الفرائز واعلاؤها Sublimation أثناء التنفيذ
فى ضوء ما يصادف الشخص من عقبات أو صعوبات وفى ضوء الظروف
الاجتماعية المحيطة .

كما تحدث Allport عن هذه المرحلة بتوسع عندما لاحظ أن الفرد أثناء تنفيذ السلوك الناشئ من دافع معين قد يجد نفسه مندفعاً لتنفيذ سلوك آخر ظهرت أهميته أثناء تنفيذ الدافع الأول مما يمكن أن نسميه الدوافع المشتقة Derived Motives وقد عبر عن ذلك بفكرة سماها Functional Autonomy بمعنى الاستقلال الوظيفي للدوافع .. ويمكن بهذه الفكرة تفسير ما يسمى الدوافع المشتقة Derived Motives مثل دافع الأمل الذي يتكون أثناء الشعور بالنجاح في تحقيق الدافع الأصلي وكذلك اليأس الذي ينشأ أثناء الشعور بالاختفاق أثناء تنفيذ الدافع الأصلي .. ويلاحظ أن الدوافع لها صفة القدرة على استثارة دوافع جديدة فعندما يعمل الفرد لتحقيق دافع معين يصادف موقفاً جديداً أو تعرضه صموبة تثير عنده دافعاً جديداً وهكذا تتعدد نواحي النشاط لتنفيذ عدة دوافع في آن واحد .. كما أن تكرار تنفيذ الأعمال الغريزية بأساليب معينة وبطريقة ثابتة تؤدي الى تكوين العادات التي تعتبر دوافع مكتسبة للسلوك وتكون بالتعلم والمران .

الفصل السادس

نظرية الغرائز

أ.د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

نظرية الغرائز

معنى الغريزة :

يعتبر « وليم مكدوجل » ارائه الاول لنظرية الغرائز فقد وصح تفصيلا لهذه النظرية على أساس المقارنة بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب . فالغريزة كما عرفها مكدوجل :

« استعداد فطري : قسسى جسمى . يولد به الكائن الحي ويهيئه لأل يسلك سلوكاً خاصاً فى المواقف المختلفة . وذلك بأن يدرك المثير لهذا الموقف ، ثم يشعر باقعمال خاص بهذا المثير . تم ينزع الى القيام بتصرف ملائم ازاء هذا الموقف » .

ومن هذا التعريف يتبين ان الغريزة . تطلق على كل تصرف يتصف بالصفات الآتية :

١ - أن له غرضاً معيناً أو هدفاً يسمى الكائن الحي الى تحقيقه .

٢ - أن السلوك الغريزى له أهمية حيوية وقيمة بيولوجية بالنسبة لبقاء النوع وحفظ حياة الكائن الحي .

٣ - أن التصرف الغريزى يشترك فيه الجسم والعقل معاً ، وقد تغلب الناحية العقلية فى حالة الانسان وتغلب الناحية الجسمية فى حالة الحيوان .

٤ - أن لكل غريزة اقعمالاً خاصاً يميزها .

٥ - أن الفعل الغريزى يبدأ بعملية استشارة أو ادراك للشئ المثير الذى يحدث اقعمالاً خاصاً له ارتباط بهذا المؤثر . وهذا الاقعمال يخفىز الكائن الحي لأن يسلك السلوك المناسب الى أن تزول آثار الاقعمال أى أن الغريزة تتضمن عناصر الشعور الثلاثة : الادراك والوجدان والنزوع . بمعنى (ادراك ثيرها ، ونشاط اقعمالى يصاحبها . وسلوك تعبر به عن نفسها) .

٦ - ان التصرف الغريزى يتم بصورة متشابهة عند أفراد الجنس الواحد .

ويتبين أيضاً من هذا التعريف أن الغريزة استعداد فطرى أى أن الغرائز موروثة وليست مكتسبة . ولذلك نجد أن الغرائز مشتركة بين الانسان والحيوان . وبالرغم من أن الغرائز فطرية وتحدث بطريقة متشابهة عند أفراد الجنس الواحد إلا أن التصرفات الغريزية تتأثر بموامل الذكاء والبيئة من حيث تعديل مظاهرها وطريقة اشباعها ولكن العنصر الوجدانى لا يتغير كثيراً . ويتوقف أثر الذكاء فى التصرف الغريزى على موضع الحيوان فى سلم التطور ، فكلما قربنا من الانسان كلما زاد أثر الذكاء-وأمكن ملاحظة تعديل السلوك الغريزى ، ولكن كلما قربنا من الحيوانات الأولية كلما قل أثر الذكاء وتغلب أثر الغريزة .

قائمة الغرائز :

وقد وضع العلماء قوائم مختلفة للغرائز ، أما القائمة التى أوردها مكدوجل فقد شملت ١٤ غريزة وهى :

غريزة الهرب :

واهتمامها الخوف . ويمكن أن نلمس مظاهر الخوف بوضوح فى الحيوان والإنسان وفى الأطفال والكبار .. وعندما يوجد هذا الاقتران فى شخص بشكل واضح فانه يتصف بالحبين وعدم الثقة بالنفس وينقصه الجراءة والاقدام .

غريزة الملاحظة :

واهتمامها الغضب ، ونلمس هذا فى النزعات العدوانية والميل لايذاء الغير وحب المشاكسة والمراك .

غريزة حب الاستطلاع :

واهتمامها التعجب ويبدو هذا فى الدأب على البحث وراء الحقيقة والتبقيب فى الكتب والتأمل فى أسرار الطبيعة ، والوقوف على أسرار الغير .

غريزة حب السيطرة :

واهتمامها الزهو وحب التسلط والرقابة وتشاهد بوضوح فى الأطفال وفى الطيور .

غريزة الخضوع والاستكانة :

واقعاها الاستسلام والانتقاد والشعور بالنقص •

غريزة البحث عن الطعام :

واقعاها الجوع ، ونلمس هذا في وسائل البحث عن الطعام ، ويبدو واضحة جلية عند النمل والنحل •

الغريزة الجنسية :

واقعاها الشهوة ويبدو ذلك في محاولات الاشباع الجنسي •

الغريزة الوالدية :

واقعاها الحنو • وهو أساس العطف والرعاية التي يشمل بها الآباء أبناءهم فيعملون على اشعارهم بالأمن والاطمئنان والسعادة •

غريزة التجمع :

واقعاها الشعور بالعزلة والوحدة ونلمس هذا في حضور الاجتماعات والاختلاط والتعاون والاشتراك مع الآخرين في كثير من الأمور •

غريزة حب التملك :

واقعاها حب الاقتناء والحصول على ممتلكات الغير أو جمع المال •

غريزة الضحك :

واقعاها الشعور بالمرح والتسلية •

غريزة النوم :

واقعاها الشعور بالتعب •

غريزة الحل والتركيب :

واقعاها حب العمل ولذة الابتكار •

غريزة التقوى :

واقعاها الاشتزاز •

وقد تحدث مكندوجل عما سماه تعديل الغرائز والتسامي بها يفعل الذكاء فقال انه كلما قلت نسبة الذكاء في الانسان أو الحيوان كلما غلب الفعل الغريزي حيث يبدو سلوك الحيوان مثلاً طبيعياً من غير تعديل ،

أما في الإنسان فالسلوك الغريزي يتخذ صورة معدلة بحسب التعليم وتكوين العادات ، فشلا السلوك الجنسى مبنى على اشباع الغريزة الجنسية في كل من الإنسان والحيوان ولكن التصرفات الجنسية في الحيوان طبيعية ولا يتأولها التعديل ، أما في الإنسان فهناك قيود وتقاليدها وأوضاع اجتماعية تؤثر في مظهر الفعل الغريزي .

نقد نظرية الفرائز :

وقد وجه الى نظرية الفرائز انتقادات كثيرة . وان معظم علماء النفس لا يرضون عن فكرة الفرائز كأساس لتفسير السلوك ولهذا استبدل بها البعض فكرة الحاجات النفسية ، واستبدل بها آخرون الدوافع النفسية . والواقع أن الفرائز تصلح لتفسير السلوك في الحيوان أكثر من صلاحيتها لتفسير سلوك الإنسان لأن الحياة العقلية في الإنسان أكثر تعقيداً بحيث لا تنى تفسيرها فكرة واحدة كهكرة الفرائز . ومن أهم الانتقادات التي توجه لنظرية الفرائز كونها فطرية صرفة خصوصاً وأن بعض الفرائز تخضع كثيراً لعوامل الاكتساب والتخبر بفعل البيئة . ويرد مكدوجل على ذلك بفكرته عن تعديل الفرائز إذ أنه يقول ان من الممكن أن تتعدل الغريزة بحيث تظهر في صورة مغايرة لصورتها الأصلية بفعل الذكاء والقدرة على التكيف في المواقف الجديدة ، ولا كان الإنسان أكثر ذكاء من الحيوان فان تصرفات الإنسان تتأثر بالذكاء أكثر من تأثرها بالغريزة بينما نجد العكس في الحيوان حيث نجد أن معظم تصرفات الحيوان متأثرة بفعل الفرائز ولا يظهر فيها بوضوح عامل الذكاء .

ومما يؤخذ على هذه النظرية كذلك أن أصحابها اختلفوا فيما بينهم على عدد هذه الفرائز فمنهم من أقرط في تعدادها مثل (وليم جينس ٣٢ غريزة) (ثورنديك ٤٢ غريزة) ومنهم من قصرها على واحدة أو اثنتين مثل فرويد الذى قصرها على الغريزة الجنسية التى تعمل على بقاء الحياة والنوع وغريزة الموت التى تميل الى العدوان والكراهية . ويصاب على هذه النظرية أيضاً اغفالها لأثر الدوافع اللاشعورية في توجيه السلوك .

تعديل الفرائز :

حاول مكدوجل أن يرد على بعض الانتقادات التي توجه للفرائز وأن يكسل نظريته في تفسير السلوك .. وذلك بأن تحدث عن تعديل الغريزة وما يمكن أن يحدث للتصرف الغريزي من تغييرات تفسر لنا الاختلافات الفردية في السلوك الغريزي .

١ - وقد أشار الى أن التعديل يتم في النواحي الادراكية عندما تحدث مشيرات غير طبيعية لبعض الفرائز .. فمثلا ربما يحدث أن يخاف الطفل من لعبة تشبه حيواناً معيناً أو أن يكره التلميذ مدرسه بسبب ضعفه في مادته فيصبح المدرس مشيراً للكراهية .. وهكذا عن طرق الاقتران الشرطي يمكن أن تحدث تعديلات في المشيرات الطبيعية للفرائز .

٢ - أما من الناحية الوجدانية فيمكن أن تتعدل افعالاتنا ليس فقط في طريقة التعبير عنها وانما أيضاً من حيث طريقة اخفائها أو اظهارها .. كما قد يحدث أن تستثار غريزتان في وقت واحد وينتج ما يمكن تسميته الافعالات المركبة مثل افعال الغيرة الذي يتكون من افعالات الغضب وحب التملك والضعور بالنقص ..

ويستطرد مكدوجل في تناول الجانب الاتعالي بالفضل . فيتحدث عن تكوين العواطف Sentiments بأنها تنظيمات افعالية تدور حول شخص أو فكرة أو موضوع معين مثل عاطفة الحب وعاطفة الكراهية وعاطفة اعتبار الذات .

٣ - أما من الناحية النزوعية فقد أكد مكدوجل أهمية البيئة في تغيير السلوك الغريزي في طريقة التعبير عنه ، وتحدث عما سماه « الاعلاء أو التسامي » بالفعل الغريزي بحيث توجه الطاقة الكامنة وراء الفعل الغريزي نحو سلوك أكثر ملاءمة للحياة الاجتماعية وأهداف التربية كتوجيه طاقة الطفل وراء غريزة المقاتلة الى المنافسة في اللعب .

كما تحدث عما سماه « الإبدال » في تعديل السلوك الغريزي ومعناه صرف النشاط الغريزي في نواح مقبولة من المجتمع كمزاولة الشباب للنشاط الرياضي في مرحلة المراهقة كوسيلة لإبدال الدافع الجنسي .

الميول الفطرية العامة :

بجانب الفرائز وتمديداتها تحدث مكدوجل عن « الميول الفطرية العامة » تمييزاً لها عن الفرائز التي تعتبر « ميولا فطرية خاصة » وقد أوضح مكدوجل فكرته عن الميول الفطرية العامة بالتحدث عن :

١ - الاستهواء .

٢ - المشاركة الوجدانية .

٣ - المحاكاة أو التقليد .

٤ - اللعب .

وهذه الميول الفطرية العامة موجودة عند الانسان والحيوان أيضاً ولكنها تختلف عن الفرائز في أنها ليس لها مثيرات محددة أو خاصة وليس لها افعال خاص بها .

ولكنها تحدث في وسط اجتماعي بحيث يوجد طرفان على الأقل وهما « المؤثر » و « المتأثر » ويقصد بالمؤثر من تنتقل منه الحالة النفسية ، أما المتأثر فهو من تنتقل اليه الحالة النفسية .

الاستهواء :

ويحدث الاستهواء بانتقال السلوك في مجال المعرفة والادراك ، وتقبل أفكار الغير وآرائهم بدون مناقشة أو نقد . . وتتوقف شدة الاستهواء على قوة المؤثر ومدى ضعف المتأثر كما تتوقف على المجال الادراكي من حيث الزمان والمكان وكذلك المادة تعتبر موضوع التأثير .

فالشخص القوي الشخصية يكون أقدر على الايحاء واستهواء غيره من الشخص الضيف غير الواثق من نفسه . وكلما كان المتأثر في حالة نفسية مضطربة كلما زادت قابليته للاستهواء .

أما بالنسبة لمجال التأثير ، فمن المعلوم أن الشخص في وسط الجماعة يكون أكثر قابلية للاستهواء ، وأقل مقاومة مما لو كان بمفرده وذلك لميل الجماعة الى التماسك وعدم السماح بخروج الفرد عن الاجماع . . ويتصل

ببجاء التأثير أيضاً حالة الجو والمكان والفترة الزمنية من ساعات اليوم وما تحدثه من حالات الشعور بالتعب أو اليقظة .

أما من حيث موضوع التأثير ، فمن المعلوم أن الكتابة المطبوعة أكثر قابلية للتصديق من الكلمة المسموعة ، ولهذا يصدق الكثيرون منا ما هو منشور في الصحف أو الكتب لمجرد كونها مطبوعة .

هذا ومن الممكن الربط بين موضوع التأثير وميول المتأثرين واتجاهاتهم ومعتقداتهم . حيث يكون للأفكار أثرها الإيحائي اذا بنيت على هذه الميول والمعتقدات .

وهناك تقسيمات مختلفة للإيهاء أو الاستهواء منها :

١ - الاستهواء الذاتي عندما يوحى الشخص لنفسه بأفكار معينة فيصدقها .

٢ - استهواء الآخرين .

وهناك تقسيم آخر الى :

١ - الاستهواء الفردي .

٢ - الاستهواء الجمعي .

وقد يقسم الاستهواء الى :

١ - استهواء ايجابي .

٢ - استهواء عكسي .

المشاركة الوجدانية :

ويقصد بها انتقال المشاعر الالفعالية والوجدانية من شخص الى شخص آخر أو الى أشخاص آخرين . ففى تقليد فى الناحية الوجدانية .

وتتطبق الشروط العامة لحدوث الاستهواء على المشاركة الوجدانية أيضاً حيث يظهر أثر المشاركة الوجدانية فى وسط الجماعات وتجمع الناس . والأمثلة الواضحة على ذلك انتقال مشاعر الفرح والسرور فى الأفراح والمناسبات السارة ، وانتقال مشاعر الحزن بين الناس فى المآتم بمجرد تواجد الفرد وسط الجنائز .

وقد يجد الشخص نفسه وسط الجماعة منفعلاً بأنفعالات معينة انتقلت إليه من الجماعة المحيطة به من غير أن يعرف سببها : كأن يضحك الشخص بصوت مرتفع مع زملائه ثم يسألهم عن سبب هذا الضحك .

وتنتقل المشاعر الانفعالية بطريقة التأثير اللاشعوري تقريباً كما تثار فيها جميع أنواع الانفعالات المختلفة من خوف أو غضب أو فرح .. مما يجعل من الضروري أن يحاول الكبار ضبط انفعالاتهم التي يخشون انتقالها الى الصغار ..

المحاكاة :

يظهر أثر المحاكاة أو التقليد في النواحي النزوعية للسلوك ، ويمكن أن نلاحظ هذا الميل القطري العام في الحيوان والانسان ، وفي الصغار والكبار أيضاً .

ويسهل حدوث المحاكاة في الجماعات أكثر من الأفراد ، ومن أمثلة المحاكاة الواضحة حدوث التصفيق باليدين عندما يبدأ أحد الحاضرين بالتعبير عن إعجابه واستحسانه حيث ينتقل هذا التصفيق الى باقي الموجودين بالتأثير السريع كسكرة البرق ..

ويمكن أن نهرق بين نوعين من التقليد وهما التقليد الشعوري المقصود والتقليد اللاشعوري الذي يحدث من غير قصد أو ارادة .. ومن أمثلة التقليد الشعوري ما يحاول الشخص أن يقوم به من تصرفات يقلد فيها غيره كنقل صورة لأحد الفنانين أو تقليد بعض الحركات الرياضية أو الرقصات وكذلك تعلم خطوات العمل الصناعي الذي يقوم على التقليد .

أما التقليد اللاشعوري ، فمن أمثله ما يحدث من تقمص الطفل لشخصية والده أو محاكاة الشخص لتصرفات من يعجب بهم من القادة أو الأبطال بحيث يتم هذا التقليد من غير قصد أو ارادة ..

اللمب :

يعتبر اللمب أحد الميول الفطرية العامة .. ولكنه يختلف عنها في

كونه أشمل منها بحيث يعتبر اللعب مرحاً لجميع الفرائز والنزعات النظرية : وتظهر فيه النواحي الإدراكية والوجدانية والنزوعية متداخلة .
وهناك نظريات كثيرة لتفسير اللعب منها :

١ - النظرية التلخيصية التي تعتبر أن لعب الفرد وسيلة يمر بها عن ملخص تطور حياة الجنس الذي ينتمى إليه .

٢ - النظرية الاعدادية التي تعتبر أن اللعب وظيفته اعداد الفرد للحياة المستقبلية وتدريبه على الأدوار التي تنتظره في المستقبل .

٣ - نظرية زيادة الطاقة التي تعتبر أن اللعب وسيلة للتعبير عن الطاقة الزائدة ومجالاً للتفيس عن مكونات النفس حيث ينقل الفرد في اللعب من غير قيود كثيرة .

وهناك فرق كبير بين اللعب والعمل حيث نجد في العمل نوعاً من الالتزام والنظام والشعور بالمسئولية ، وقد يكون العمل مفروضاً على الشخص بحيث يضطر للقيام به سواء رغب فيه أم لم يرغب . .

أما اللعب فنشاط تلقائي يقوم به الشخص برغبة وحرية وقتما يشاء وأينما يشاء بدون اكراه أو اجبار . ومن الممكن أن يحب الشخص عمله بحيث يزاوله كهواية وتقرب صفاته من صفات اللعب . . كما يمكن أن ينظم اللعب بطريقة تجعله مهنة كما في حالات الاحتراف وبذلك تقرب صفاته من صفات العمل .

ويمكن أن نقسم اللعب الى : الألعاب الفردية ، والألعاب الجماعية .
وفي مجال التربية والتعليم يعتبر اللعب من أهم نواحي النشاط التي تنظم في مختلف مراحل التعليم بما يتناسب مع طبيعة المتعلم ومرحلة النمو التي يمر فيها .

وقد أكد المربون أهمية التعلم عن طريق اللعب . وأهمية اللعب والنشاط الرياضي في تكوين الصفات الخلقية والاجتماعية . كما أكد علماء النفس أهمية اللعب في تحسين الصحة النفسية وعلاج الاضطرابات العقلية .

الفصل السابع

الحاجات النفسية

أ.د. محمد خليفة بركات

استاذ علم النفس المتفرغ

الحاجات النفسية

معنى الحاجات النفسية :

يفسر بعض علماء النفس دوافع السلوك على أساس آخر غير الفرائز وهو اشباع الحاجات النفسية needs . ويقصد بالحاجة النفسية « رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي الى تحقيقها بما يؤدي الى التوازن النفسى والانتظام فى الحياة » .

والواقع أن الحاجات النفسية لا تخرج فى معناها وطبيعتها عن مضمون الفرائز من حيث كونها محركات للسلوك . غير أن الحاجات النفسية أقل عدداً من الفرائز ..

ويمكن أن ندرك مدى أهمية الحاجات النفسية فى حياة الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون اشباع هذه الحاجات حيث يظهر على الكائن الحي علامات الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة فى الحياة .

وتختلف الحاجات النفسية فى شدتها ودرجة إلحاحها على الاشباع وقد أجريت تجارب للمقارنة بين الحاجات النفسية المختلفة وتبين أن الحاجات النفسية المرتبطة بالأمومة هى أقوى الدوافع النفسية ، كما أن الحاجة الى الطعام والماء أقوى من الدافع الجنىسى .

وقد أدى ذلك الى أن وضع « ماسو » تنظيماً هرمياً للدوافع النفسية .. فوضع فى قاعدة الهرم تلك الدوافع الفسيولوجية التى تعتبر ضرورية لحفظ الحياة كالحاجة الى الطعام والتنفس .. وبعد ذلك تاتى الحاجة الى الشعور بالأمن وما يتبع ذلك من دوافع الحرب والمقاتلة . ثم تاتى الحاجة الى الحب والعطف والحاجات الاجتماعية كالدافع الى الانتماء للجماعة . أما الدوافع الذاتية التى تتعلق بتحقيق الذات والحاجة الى التقدير فليست لها صفة الالاح بنفس درجة الأخرى .

قائمة الحاجات النفسية :

١ - الحاجة الى الشعور بالأمن والاطمئنان :

كل كائن حي في نفسه دافع تلقائي طبيعي يصل على أن يوجد في وسط يشعر فيه بالأمن .. وتظهر هذه الحاجة بوضوح في ملاحظاتنا للأطفال الذين يحتاجون أن توفر لهم كل ما يبعد عنهم آثار الخوف والفزع والقلق وذلك بأن يشعروا باتمائمهم اليها وبوجودنا معهم لنبعث في أنفسهم الشعور بالاطمئنان .

وتظهر هذه الحاجة النفسية في حياة الحيوان عند تجمع الحيوانات وبالأخص في أوقات الخطر حيث يكون تجمعهم مصدراً للشعور بالأمن والاطمئنان .

وبالنسبة للكبار نجد من الأنظمة الاجتماعية ما يؤدي وظيفة توفير الشعور بالاطمئنان والوقاية من المخاوف ومصادر الخطر ، ويعتبر البوليس مصدراً لتوفير الأمن ، كما تعتبر القوات المسلحة بالنسبة للدولة درعاً يحميها من مصادر التهديد بالعدوان .

وقد يكون مصدر القلق النفسى أيضاً داخلياً ، وفي هذه الحالة يجب أن يكون مصدر الشعور بالأمن تابعاً من داخل الشخص نفسه أى من ضميره ومعتقداته الدينية وغيرها من المصادر التى يمكن أن تقوى ثقته بنفسه . ومما لا شك فيه أن الارتكان الى الأديان والشرائع السماوية هو أقوى مصادر الشعور بالأمن .

ولا تظهر أهمية هذه الحاجة النفسية بوضوح الا عند الشخص الذى يشعر فى نفسه أنه فى غير مأمن من الشرور الخارجية بالإضافة الى شعوره بالقلق وعدم الاستقرار فيسعى الى اشباع حاجته الى الشعور بالأمن .

٢ - الحاجة الى الحب والعطف :

لعل أهم الحاجات النفسية الطبيعية هى الحاجة الى الحب والعطف التى تعتبر من أهم الدوافع السلوكية ، ويقصد بهذه الحاجة العلاقة الاجتماعية التى يسود فيها الشعور بالحنو والعطف والمودة كما فى علاقة الأمومة والأبوة وصلة الشخص الموجبة بالمحيطين به . وتظهر قيمة هذه

الحاجة النفسية الطبيعية في ناحيتين وهما : حاجة الشخص الى أن يحب غيره . وحاجة الشخص الى أن يشعر بحب غيره له . وتفتح اهبة هدد الحاجة عندما نبحث حالة الأفراد المحرومين من الحب والعطف حيث نجد أن هذا الحرمان يؤدي الى الضيق والتوتر النفسي والتعبور بالشقاء .

ومنذ الطفولة نجد أثراً واضحاً لهذه الحاجة التسمية الغريزية حيث يحتاج الطفل الى حب أمه وعطف المحيطين به ، كما أن الطفل نفسه يمارس حبه للغير فيما يظهره من علامات الارتياح والرضا عند رؤية أمه أو أحد المحيطين به .

ولا شك أن الحب والحاجة ذيه أمر واضح جداً بالنسبة لحالات الأمومة والأبوة . وكلنا يعرف الشقاء النفسى عند الأم التى لا تنجب أطفالاً الا اذا وجدت بديلاً لأطفالها لتمارس بالنسبة لهم اشباع حاجتها النفسية الطبيعية الى الحب والعطف . فهناك سيدات تبني الأمتفال . وأخريات يمارسن تربية القطط والكلاب كبديل للأطفال . بل ان بعض السيدات ينقلن حاجتهن الطبيعية بحب الأطفال الى حب أمتفال آخرين كالسيدات المحرومات من الأبناء واللاتى يجدن متعة فى رعاية الأمتفال فى الميادين الاجتماعية كرعائتهن للأحداث وأبناء المؤسسات والتطوع فى ميادين رعاية الطفولة والأسرة . ففى كل ذلك اشباع للحاجة الطبيعية الى الحب والعطف .

ويرجع علماء النفس الكثير من الانحرافات السلوكية الى فقدان الحب أو الحرمان من العطف ويظهر ذلك بوضوح فى جرائم الأحداث التى نجد معظمها بين أفراد الأسر المفككة التى تفتقر الى وجود العطف والحنان فى محيط الأسرة .

ويجب أن نفرق فى حديثنا عن الحب والعطف بين معان مختلفة فالصداقة وان كانت من العواطف الموجبة الا أنها لا تعتبر تماماً علاقة الحب والعطف . كما أن الميل الجنسى ليس الا عنصراً واحداً من العناصر التى يبنى عليها الحب والعطف فى حالة تكوين هذه العلاقة بين الجنسين . أى أن الحب والعطف عاطفة مركبة وهى أوسع فى معناها من مجرد الميل

الجنسى ولو حللنا علاقة الحب والعطف نجد أنها يمكن أن تحدث بدون الميل الجنسي على الاطلاق ، كما يحدث في علاقة الأمومة والأبوة وجميع حالات الحب والعطف التي لا يكون الميل الجنسي عنصراً فيها .

وفي الحياة الزوجية يحتاج كل من الزوجين الى اشباع هذه الحاجة الطبيعية الى الحب والعطف بتكرار المواقف التي تظهر فيها الانفعالات الموجبة التي توطن علاقة الحب والعطف بين الطرفين ، ولكن يجب أن نؤكد أن العلاقة الزوجية لا تقوم على الحب والعطف بل أن هناك نواحي أخرى ذات أهمية في تدعيم الحياة الزوجية مثل المصالح الاقتصادية المشتركة ، والعلاقات والروابط الأسرية والتقاء الزوجين في أهداف موحدة كربية الأبناء أو تكوين الاتجاهات والعادات الاجتماعية العامة .

٢ - الحاجة الى الحرية :

إن الانسان بطبيعته خلق متحرراً من القيود وهو يحاول دائماً أن يحتفظ بحرياته المختلفة . غير أن المقصود بالحرية أن يستمتع بها أكبر عدد ممكن من الناس من غير تعارض مع حريات الآخرين ، ومن أجل هذا تسير الحرية جنباً الى جنب مع الحاجة الى السلطة الضابطة ، ومعنى ذلك أن الحرية المطلقة قد تسيء الى الأفراد ، كما أن تقييد الحرية بدرجة كبيرة يؤدي الى أضرار كثيرة وبخاصة في حالة كبت الحريات . أما الحرية الموجبة بالسلطة الضابطة فهي التي تؤدي الى الحياة الاجتماعية السليمة . ومصدر الحرية هو منبع السلوك الفريزي الذي يجعل الكائن الحي ميلاً الى اشباع حاجاته وشهوته في طلاقة وحرية ، ولكن تكوين النفس البشرية لا يقتصر على وجود هذه الطاقة الكامنة وراء الفرائز فحسب وإنما يدخل في تكوين النفس البشرية أيضاً ما يمكن أن نسميه الرقيب أو الضمير الذي ينظم السلوك الفريزي ويوجهه في حالة الانسان . ولهذا نجد أن الحرية تظهر بوضوح أكثر في حياة الحيوان وفي حياة الأطفال قبل أن يتم عندهم نضوج الضمير أو الوازع النفسى أو ما يمكن أن نسميه السلطة الضابطة ، وبالتدريج وكلما تقدم الشخص في النمو العقلي ينظم حركاته ويحترم السلطة الضابطة باعتبارها عاملاً مساعداً على تحقيق الحاجة الى الحرية .

وقد اهتم الميثاق الوطني بتأكيد قيمة الحرية . كما اهتمت اندماجية المختلفة بتأكيدهما في نواح مختلفة مثل حرية الرأي . وحرية العمل . وحرية الاشتراك في أمور الدولة ، وحرية الصحافة وغير ذلك بشروط ألا تتعارض مع القوانين المنظمة لفلسفة الحياة الاشتراكية للدولة .

٤ - الحاجة الى السلطة الضابطة :

تعتبر السلطة الضابطة وسيلة لتنظيم الحرية . ومع أن كل انسان في نفسه حاجة قوية الى الحرية الا أنه أيضاً يحتاج الى السلطة الموجهة التي تنظم له حرياته . وكلما ظلمت أساليب السلطة الضابطة كلما ساعد ذلك على توفير الحرية لأكبر عدد ممكن من الأفراد مما يؤدي الى الحياة الاجتماعية السعيدة .

ويعتبر الأبوان بالنسبة للطفل مصدراً للسلطة الضابطة وكذلك يعتبر الرؤساء بالنسبة للمرؤوسين ، والقادة بالنسبة للشعب . ويعتبر الضمير بالنسبة للشخص بمثابة السلطة الضابطة لتصرفاته . ولهذا يقاس الاتزان النفسي لأي فرد بمقدار تحكمه في شهواته وحرياته والتوازن بين دوافعه وبين الضوابط الاجتماعية والخلقية والدينية ويتمشى ذلك مع التزام ضميره وقوة ارادته .

وواضح أن السلطة الضابطة لا تتعارض مع الحرية خصوصاً اذا كانت العلاقة بين الأفراد مبنية على الأسلوب الديمقراطي . أما الأسلوب الدكتاتوري فمعناه طغيان السلطة الضابطة على الحرية . وفي هذا النظام القوضي تطفئ الحرية على السلطة الضابطة .

٥ - الحاجة الى الانتماء :

من أقوى الحاجات النفسية الطبيعية شعور الفرد بانتمائه الى أسرة أو جماعة معينة أو مهنة ما أو دولة كبرى وأن يعتز بانتمائه الى هذه الدولة . وترجع هذه الحاجة النفسية الى العلاقة بين الفرد وأسرته ،

فالشخص الذى يشعر بالوحدة والعزلة وعدم انتمائه الى جماعة معينه يشاركها آفراحها وآلامها ينتابه التوتر النفسى والقلق والضيق والحزن . وكثيرون ممن هاجروا أوطنهم الى دولة أخرى يعيشون فى بادية، أمرهم فى صراع نفسى لشعورهم بعدم انتمائهم الى الدولة التى هاجروا اليها ، أو عدم انتمائهم للجماعات التى تعيش فيها وعدم اشباع هذه الحاجة فيهم . والمعروف أن كل فرد فى حاجة الى أن يتقبل نفسه ويتقبل من يتسنى اليهم حتى ينمو نمواً سليماً ويتكيف مع البيئة التى يعيش فيها .

٦ - الحاجة الى النجاح والتقدير :

يحتاج كل فرد الى تحقيق الشعور بالنجاح والوصول الى النجاح يولد فى النفس شعوراً ايجابياً يدفعها الى العمل وتحقيق المزيد من النجاح، أى أن النجاح يولد النجاح . أما الفشل فانه يترك أثراً سيئاً فى النفس خاصة اذا كان فشلاً ذريعاً بحيث يؤدى الى الشعور باليأس . أما الفشل البسيط الجزئى فانه قد يؤدى الى النجاح خصوصاً اذا استطاع الشخص أن يستفيد من أخطائه وأن يستخدم ارادته فى التغلب على الصعوبات وتحقيق النجاح ويتوقف النجاح على درجة الطموح وقدرة الشخص على تحقيق أهدافه ، ولهذا نجد الشخص الذى يضع لنفسه آمالاً بعيدة عن مستوى استعداداته وميوله وقدراته يصب عليه ادراك النجاح ، أما الشخص الذى يضع لنفسه أهدافاً قريبة المأل فانه يستطيع أن يصل اليها ويحقق النجاح ، ثم ينتقل الى أهداف أخرى بحيث يستمر فى النمو والتقدم .

وربما يرجع فشل الكثير من الأشخاص الى محاولتهم تحقيق آمال بعيدة عن مستواهم ، ولا تتفق مع قدراتهم ومواهبهم فيفشلون وهذا يؤدى الى ضعف الثقة بالنفس ، فتقل قدرتهم على بذل الجهد . وعلاج ذلك أن يمدوا النظر فى تخطيط أهدافهم بحيث يمكنهم تحقيق النجاح على مستويات بسيطة وبالتدريج يمكنهم تحقيق الآمال .

وتظهر أهمية الحاجة الى النجاح فى الحياة التعليمية حيث نجد أن

تشجيع الطلاب على النجاح وتقديم ائناهج الدراسية المناسبة لمستواهم
يساعدهم على تقوية الثقة بالنفس وتحقيق النجاح . أما تقديم البرامج
اننى لا تناسب الطلاب فى أى مرحلة تعليمية ونصبح فوق مستواهم
فانها تؤدى بهم الى فقدان الثقة بالنفس واحتمال القشل .

ويرتبط بحاجة الفرد الى نجاح ميله الى أن يحوز تقدير المحيطين
به ورضاهم والنجاح أحد العوامل التى تساعد على اشباع الحاجة الى
التقدير ولو تأملنا سلوك الأفتال نجد أمثلة كثيرة لمحاولات الطفل أن
يظهر قدراته لمن حوله حتى يجتذب انتباههم ويحصل على تقديرهم .
وبالنسبة للكبار يتأثر انتباههم بما يحصلون عليه من تقدير من الآخرين اذ
أن تقدير الناس للشخص يبعث فى نفسه الثقة وتنعور بالرضا . ومن هنا
تأتى أهمية التشجيع واظهار علامات التقدير لمن يسمين اذا اتقنوا عملهم .
فالمكافأة والتشجيع وعبارات الثناء لها أثر كبير فى نفوس الصغار والكبار .
أما اظهار علامات النفور وعدء الرضا للشخص فانه يؤدى الى شعوره
بالنقص وعدم القدرة والعجز ونقص الكفاية ما يولد فى نفسه ضعف
العزيمة واليأس ، ولهذا يجب فى ميدان رعاية الطفولة وفى التعامل
الاجتماعى بصفة عامة على مستوى الأسرة ، وفى محيط العمل وفى المجتمع
العام ، أن نعمل على اشباع الحاجة الى التقدير على أسس صحيحة ،
ولا يصح أن نغالى فى ذلك حتى لا نصل الى نتائج عكسية فيتسبب الغرور
والمغالاة فى فطرة الشخص الى نفسه . أى أن الاعتدال فى التقدير واظهار
علامات الرضا فى المواقف التى تستحق التقدير هو الذى يؤدى الى الصحة
النفسية .

الفصل الثامن

سيكولوجية العمليات العقلية

الإحساس والانتباه والإدراك

التصور والتذكر والتفكير

أ. د. محمد خليفة بركاته

أستاذ علم النفس المتفرغ

الاحساس

كيف يحدث الاحساس :

الحواس هي وسيلة اتصال الكائن الحي بالعالم الخارجى . فاذا وقع تأثير احدى القوى الفعالة فى المجال الذى يعيش فيه الفرد على احدى الحواس يحدث ما يسمى بالاحساس ، وتتوقف طبيعة هذا الاحساس على الحاسة التى وقع عليها المؤثر . كما تتوقف شدة هذا الاحساس على قوة المؤثر وعلى عوامل أخرى كثيرة منها أن يكون المؤثر على درجة كافية من القوة بحيث يزيد عن الحد الأدنى اللازم لاستثارة الحاسة . . ولا بد لهذا المؤثر أن يتغير بدرجة معينة حتى يثير عملية الاحساس .

وعندما تقع الموجات الحسية على العضو الحسى تتأثر الخلايا المشتغلة بهذه الموجات التى تنقل الى المخ عن طريق الأعصاب الحسية ، وعندما يحدث تنبيه المراكز الحسية بالمخ يحدث الشعور بالاحساس . وتوجد بالمخ مناطق معينة مسؤولة عن الاحساسات المختلفة .

ومن الواضح أن شروط حدوث الاحساس هي :

١ - الاستثارة التى تأتى من المؤثر الخارجى الذى تصل شدته وتغيره الى الدرجة الكافية لتنبيه الحواس .

٢ - سلامة أعضاء الحس وسلامة الأعصاب الوصلة بين الحاسة والمخ .

٣ - تنبيه المراكز الحسية بالمخ وسلامة المناطق المخية المسؤولة عن الاحساس .

فاذا حدث اختلال فى احدى هذه الشروط لا يمكن أن تتم عملية الاحساس .

أعضاء الحس :

تقسم الحواس على أسس مختلفة فيصح أن تقسم بحسب نوع

المؤثرات الى سمعية وبصرية وشمية وذوقية وهكذا كما تقسم أيضاً بحسب موضعها من الجسم الى :

١ - حواس خارجية وهي التي تتأثر بما يقع عليها من المؤثرات التي تقع على الجسم من البيئة الخارجية وهذه هي حواس السمع والبصر والشم والاحساسات الجلدية واللمسية كالاحاساس بالحرارة أو البرودة.

٢ - حواس داخلية وهي التي توجد على سطح القناة الداخلية للجسم كالخلايا الحسية التي تقع في الفم والبلعوم والمعدة والأمعاء وهي التي تحس الجوع والعطش وما الى ذلك .

٣ - الحواس التي تقع في أنسجة الجسم ذاتها بين سطحه الخارجى وسطحه الداخلى ومن أمثلتها الخلايا الحسية التي توجد في أطراف الأعصاب والتي تربط بين العضلات والمفاصل والتي تظهر في الاحساسات الحركية وكذلك خلايا الاحساس السمعى التي توجد في الأذن الداخلية والمسؤولة عن الاتزان .

وقد أثبتت البحوث العلمية أن الحواس الخمس المعروفة لا تكفى وحدها لتفسير الثروة الحسية الكبيرة التي يستطيع الانسان أن يميزها ويتأثر بها - وأدى ذلك الى القول بأن هناك على الأقل ثمانية حواس رئيسية بنطوى تحت كل منها عدد من الإحساسات الفرعية .

والحواس الثلاث الجديدة وان كانت أقل وضوحاً وتحديداً بالمقارنة بالحواس الخمس المعروفة الا أنها لا تقل عنها أهمية في مساعدة الكائن انحى على تكيف نفسه في البيئة التي يعيش فيها . وهذه الحواس الثلاث هي :

١ - الحاسة الحركية التي تساعد على معرفة الاتجاهات والتي نحتاجها واضحة عند المكفوفين فتقودهم في تنقلاتهم - ومراكزها في العضلات والأعصاب المفصليّة .

٢ - الحاسة الاستاتيكية التي تساعد الفرد على حفظ اتزانه ومراكزها في الأذن الوسطى والقنوات السمعية وكذلك المخيخ .

٣ - الحاسة العضوية التي يدرك بها الشخص احساساته انتملكه بأعضائه الداخلية مثل الاحساس بالجوع والعطش والاخراج .. الى غير ذلك .

قوة الحواس في الانسان والحيوان :

تختلف قوة الحواس في الحيوانات المختلفة تبعاً لأسلوب معيشتها وحسب مقتضات حياتها والبيئة التي تعيش بها .. وبالرغم من أن الانسان يفوق الحيوانات في قوة الاحساس والادراك لمؤثرات البيئة بصفة عامة نظراً لتطور ونضج جهازه العصبي .. الا أن بعض الحيوانات قد زودت بقدرات تفوق الانسان في بعض الحواس :

١ - فمثلاً في حاسة الابصار نجد أن النحل يستطيع أن يرى الأشعة الما فوق البنفسجية التي لا يراها الانسان - وربما كان ذلك أمراً بيولوجياً يساعدها على رؤية الأزهار التي تعيش على رحيقها ..

وفي العنكبوت نجد أن لعينه قدرة على رؤية الحركة ويستطيع الغشاش الابصار في الظلام .. كما أن بعض الضيور كالنسور والصقور تفوق الانسان في حدة الابصار والقدرة على الرؤية من بعد كبير ..

ومن ناحية أخرى نجد أن معظم الحيوانات لا تستطيع أن ترى الألوان المختلفة بل ترى درجات مختلفة من النون الرمادي - كما أن البعض الآخر لا يستطيع الرؤية في الظلام وهكذا .

٢ - وفي حاسة السمع نجد أن كل الحيوانات التي تصدر أصواتاً تستطيع أن تسمع هذه الأصوات من أفراد جنسها كتحقيق الضفادع والأصوات التي تصدرها الحشرات والطيور والتي تؤدي وظيفة حيوية في الحياة الاجتماعية لهذه الحيوانات .

٣ - أما حاسة الشم فنجد أن الكلاب والثعالب مثلاً تفوق الانسان في القدرة على تمييز الروائح من مسافات بعيدة - ولذلك نجد أن المنطقة المخية المرتبطة بأعصاب الشم تكون جزءاً كبيراً من المخ عند هذه الحيوانات .. وبعض الحشرات تصدر روائح معينة تساعد على جذب أفراد جنسها

كما يحدث في مواسم التلقيح .. كما أن البعض الآخر يصدر روائح
منفرة لإبعاد الأخطار عنها .

وعن طريق حاسة الشم تهتدى ذكور القراشات الى اناثها من مسافات
بعيدة جداً .

٤ - وفي حاسة التذوق تميز الأحياء المائية والأسماك عن الانسان ،
وهذا يساعدها على الوصول الى ما يلائمها من الأغذية في الوسط المائي
الذى تعيش فيه .. وفي بعض الحشرات توجد مناطق حساسة في الأرجل
لتمييز طعم المواد وتذوقها .

٥ - وحتى في الحاسة الحركية التى تساعد على تمييز الاتجاهات نجد
تقوفاً ظاهراً في الطيور والأسماك والكلاب بالمقارنة بقدرة الانسان ..
ولذا تعتمد الطيور والأسماك في اتصالاتها في موسم الهجرة على هذه
الحاسة بجانب الحواس الأخرى .

الفروق الفردية في الحواس بين بنى الإنسان :

يختلف الأفراد فيما بينهم في قوة الحواس أو ضعفها مما يؤدي الى
اختلافهم في الادراك والمعرفة والقدرة على التكيف في البيئة التى
يسكنون فيها ..

وتتوقف قوة الحواس على مدى ما يستطيع الفرد أن يميزه من
التموجات الحسية المحيطة به .. والواقع أننا لا ندرك منا حولنا الا
القليل من المؤثرات الكثيرة التى تقع في حدود قدراتنا وامكانياتنا الحسية .
فمثلاً نحن لا نستطيع بالابصار أن نحس بجميع التموجات الضوئية
وانما نستطيع فوراً أن نميز التموجات التى تقع في الطيف الضوئى ولا
يمكننا أن نحس بالتموجات الضوئية الما تحت الحمراء أو ما فوق
البنفسجية .. بدليل أننا لو استعنا بأجهزة أخرى نستطيع أن نلص آثار
هذه التموجات التى تؤثر في حياتنا من غير أن نشعر ولذا فان استعمال
الميكروسكوب والرادار وغيرها قد ساعد على ادراك هذه المؤثرات ..
ومن الممكن أن تصور أنه لا زالت هناك مؤثرات أخرى نهملها وربما

نبتدى الى معرفتها عندما تتصور حواسنا فتصبح أكثر مدرة أو عندما
تسكن من ابتكار وسائل جديدة تساعد على ادراكها ..

ومن الواضح أن ادراك الفرد لمؤثرات البيئة المحيطة به يتوقف على
مدى فدره حواسه وما تستطيع أن نميزه هناك أفراد لا يميزون الأصوات
العالية وآخرون لا يرون المؤثرات البعيدة من يصابون بقصر النظر وهناك
من لا يستطيعون تميز جيع الألوان وهكذا بحسب حدود المنجان
الحسي لكل واحد منهم •

وقد ثبت اتساع الفروق الفردية في حاسة السمع بدرجة تفوق الفروق
الفردية في حاسة الابصار وبعض الأفراد يعانون من ضعف السمع في
احدى الأذنين والبعض الآخر لديهم ضعف خاص ببعض النغات
الصوتية • وبعض الأفراد لديهم ما يسمى « المسمى السعى » • وذلك
بجانب ضعف السمع العام والاصابة بالصمم الكلى أو الجزئى •

وبالنسبة لحاسة الابصار نجد حالات مختلفة من عاهات البصر مثل
طول النظر أو قصر النظر أو الاستجماتزم فى احدى العينين أو كليهما
وذلك بجانب المسمى الكلى وضعف الابصار الجزئى • • وهناك أيضاً من
يعانون من عمى الألوان أو من يصابون بالعشى الليلي وضعف القدرة
على الإبصار فى الظلام •

وقد تكون الفروق الفردية أقل وضوحاً فى حاستى الشم والتذوق ولكن
يختلف الأفراد فى هاتين الحاستين أيضاً كما يبدو فى القدرة على تمييز
الروائح المختلفة والقدرة على تذوق الأنواع المختلفة من الأطعمة ويوجد
بعض الأفراد ممن ينعون بالروائح خاصة ويعتمدون على حاسة الشم
فى التمييز بين الأشخاص المقبلين عليهم كما ينبغى بعض الأفراد فى طهو
الأطعمة لتفوق حواسهم فى التذوق •

وتتعاون حاستى السمع والتذوق فى استيعابنا للأطعمة المختلفة ولهذا
يختلف طعم الأطعمة عند الإصابة بالبرد والزكام •

أما بالنسبة لحاسة التمس فمن الثابت أن الآفات أكثر حساسية من

الذكور وبالأخص في القدرة على تمييز الأقمشة باللمس -- ويتوقف ذلك على رقة الطبقة الجلدية وحساسية الأعصاب اللمسية بين أجزاء الجسم المختلفة. وتعتبر حاسة اللمس من الحواس المركبة التي تجمع بين الاحساس بالألم والاحساس بالبرودة والحرارة أيضاً .

الانتباه وعوامله

عملية الانتباه :

المقصود بالانتباه توجيه الطاقة العقلية نحو منير أو أكثر من المثيرات الداخلية أو الخارجية من بين المؤثرات. الكثيرة المحيطة بالفرد في المجال الذي يوجد فيه .. وهذا يتضمن نوعاً من الاختيار والاتجاه نحو شيء أو موضوع معين مما يقع تحت الحواس أو مما يصدر من داخل أفكار الشخص .

وعندما يتجه الشخص للتركيز في موضوع من أحد المنبهات الحسية الموجودة في البيئة الخارجية أو المثيرات الداخلية مما يحول بخلط الشخص فإن هذا الموضوع يحتل بؤرة الشعور والوعي بينما تظل المثيرات الأخرى على هامش الشعور وقد يبقى خارج مجال الانتباه عندما لا يشعر بوجودها إطلاقاً .

ويؤدي الانتباه الى الوعي والادراك .. أى أن عملية الانتباه تسبق عملية الادراك وتمهد لها - ولكن ليس من الضروري أن يؤدي الانتباه لشيء معين الى ادراكه ادراكاً كاملاً إذ أن عملية الادراك تتوقف على عوامل أخرى بجانب عملية الانتباه مثل سلامة الاحساس والقدرة على التفسير والتمييز .. ولهذا يختلف الأفراد في ادراكهم بالنسبة للموضوع الواحد الذي ينتهون اليه ..

ويمكن تقسيم الانتباه الى نوعين وهما :

١ - الانتباه الارادى أو الانتباه المقصود : وهو الذى يتم برغبة الشخص كما يحدث عندما يوجه الشخص انتباهه الى التفكير في حل مشكلة معينة أو عندما يقصد الذهاب لمشاهدة إحدى المباريات ويركز انتباهه في متابعتها بإرادته وفي هذه الحالة يمكن أن يبذل الشخص جهداً معيناً لتركيز انتباهه فترة طويلة أو قصيرة من الوقت حسب رغبته وإرادته ..

٢ - الانتباه القسرى أو الانبياء الزارادى - وهو الذى يحدث بطريقة غير ارادية حيث يجد الشخص نفسه مندفعاً لتوجيه انتباهه لموضوع أو مثير معين كالتفات الشخص نحو مصدر لصوت مرتفع أو عندما يضطر لترك ما يفكر فيه لينقل انتباهه الى موضوع جديد به من الصفات ما يجذب الانتباه . مثل الانتباه الى الاعلانات الضوئية المتحركة أو الاتجاه لمصدر الروائح النفاذة .

ويختلف الأفراد فى قدرتهم على تركيز الانتباه مدة طويلة ، فمن طبيعة العقل البشرى أنه يتصف بالتغير ولهذا فإن انتباهنا للأشياء لا يدوم طويلاً وانما ينتقل انتباهنا من موضوع الى آخر خلال الوقت . لأن محتويات الشعور متغيرة بالرغم من كونها مستمرة ومتصلة .

ومما يؤثر فى تذبذب الانتباه المؤثرات المنبعثة من الخارج وتغير جاذبية الأشياء الموجودة فى مجال الشعور كالحركة والتغير فى الوضوح والمفاجأة .

ومن الصعب على الأطفال أن يركزوا انتباههم فى موضوع معين لمدة طويلة بالمقارنة بالكبار الذين يمكنهم التحكم فى ارادتهم ومقاومة عوامل تشتت الانتباه .

ويختلف الأفراد أيضاً فى قدرتهم على الانتباه لشيئين فى وقت واحد - ومع أن من الصعب أن يستمر انتباه الشخص لموضوعين معاً لمدة طويلة الا أن بعض الأشخاص يستطيعون القيام بأكثر من عمل واحد فى آن واحد اذا أصبح أحد هذه الأعمال آلياً وروتينياً بحيث لا يستدعى تركيز الانتباه كالمشي والكتابة والتحدث فى آن واحد ومثل التحدث بالتليفون أثناء كتابة موضوع معين ، أو الانتباه لحديث شخص آخر أثناء هذه الكتابة .

عوامل جذب الانتباه :

تنقسم العوامل المؤثرة فى جذب الانتباه الى نوعين : وهما العوامل الداخلية أو الذاتية وهى المتعلقة بالشخص نفسه ، والعوامل الخارجية أو الموضوعية المتعلقة بالمنبهات والمثيرات الموجودة فى البيئة المحيطة بالفرء .

١ - ومن أمثلة العوامل الداخلية الحالة التعمية للشخص وما يسر به من حاجات نفسية فالذى يشعر بالجوع تجذبه روائح الأطعمة والمراهقون يجذب انتباههم صور الفتيات . والأم المشغولة بطفلها يثير انتباهها أصوات بكاء الطفل أو صياحه .. وهكذا .

كما أن مثيرات الانتباه توقف على الميول الخاصة والقيم والاهتمامات الشخصية فالمشتغل بالتجارة تلفت نظره الاعلانات التجارية فتثير انتباهه .. وعالم النبات يثير انتباهه أنواع الأشجار والأزهار .. والمثقفون ممن يشتد ميلهم للقراءة ينتبهون الى الكتب التى تعرض فى واجهة المكتبات والشخص الذى ييل للحنون الموسيقية يثير انتباهه تسجيلات الفناء والموسيقى .. وهكذا .

ومن الحالات النفسية التى تؤثر فى تركيز الانتباه مدى حيوية الشخص أو شعوره بالتعب والملل فكلما كان الشخص يقطأ كلما أقبل على الانتباه للأشياء ومتابعها بينما الشخص الذى يشعر بالملل يقل اهتمامه ولا يلتفت للمثيرات المحيطة به .

٢ - أما العوامل الخارجية المؤثرة فى جذب الانتباه فمنها ما يحدث فى المثيرات الخارجية من تغيير فى الوضع أو الحركة ، والمرئيات الشديدة الالضاء والملونة أكثر جاذبية للانتباه من المرئيات ذات الألوان الهادئة .. وكذلك الأصوات المرتفعة والقجائية .. كما أن الأشياء الجديدة والغريبة تثير الانتباه أكثر من الأشياء المألوفة ..

ويستغل المشتغلون بالدعاية والاعلان هذه العوامل فى اثاره الانتباه حيث يعرض مصمو هذه الاعلانات على محاولة جذب انتباه العملاء بكل الطرق الممكنة .

الادراك

المقصود بالادراك :

الادراك هو العملية العقلية التي تتبع الاحساس ، فعندما تنتقل التوجعات الحسية من الحواس الى المراكز العصبية في المخ وتختلط بالمكونات العقلية التي سبق أن تكونت من الخبرات الماضية .. تحدث عملية تمييز المحسوسات واعطائها معنى خاصا .. وبذلك تتم عملية الادراك .. ويحدث الادراك عادة نتيجة تعاون أكثر من حاسة واحدة في آن واحد فنحن نرى الزهرة ونشم رائحتها وقد نلمسها لندرك نوعها ونميزها - كما أننا ندرك الأشياء بالنسبة للجمال الحسى الذى توجد فيه .. ويساعد على هذا الادراك قربها أو بعدها عنا ودرجة وضوحها وحجمها بالنسبة للأشياء الأخرى وعلاقاتها بما حولها من المدركات وهكذا ..

واذن فإن ادراك الشخص لأى شئ خارجي جديد يعتمد على مقارنته بما سبق ادراكه من مثيرات مشابهة وتتم هذه المقارنة بسرعة وبطريقة ضمنية فى معظم الحالات ..

ويمكن أن نميز بين نوعين من الادراك وهما : الادراك الحسى والادراك الاجتماعى الذى يحدث تحت ظروف ومتغيرات اجتماعية - وفى الادراك الحسى تغلب العوامل الموضوعية وصفات المثير نفسه .. بينما فى الادراك الاجتماعى تغلب العوامل الشخصية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وقدرة الشخص على تمييز المشاعر النفسية والصفات السلوكية لموضوع الادراك الذى يكون غالباً كائناً حياً اجتماعياً بحيث يؤدي ادراكه الى انطباع وشعور اجتماعى مناسب .

تحليل عملية الادراك :

مما سبق يمكن تحليل عملية الادراك الى ما يأتى :

- ١ - توقف عملية الادراك على سلامة الحواس حيث أن الحواس السليمة تؤدي الى الوضوح الذى يساعد على الادراك السليم ..

٢ - تتطلب عملية الادراك نوعا من تركيز الانتباه الذى يؤدى الى حصر الطاقة العقلية فى موضوع الادراك بحيث يكون أكثر وضوحا من باقى المثيرات الأخرى •

٣ - يتوقف الادراك على قدرة الشخص على تمييز موضوع الادراك واعطائه معنى خاصا فى ضوء ادراك العلاقات بينه وبين المدركات الأخرى فى البيئة •

٤ - ان عملية الادراك تتطلب الربط بين المدرك الجديد وبين المدركات السابقة التى تكونت من الخبرات السابقة وتكون علاقات معينة بين المدرك الجديد والمدركات القديمة •

٥ - يصحب عملية الادراك أو يتبعها مباشرة نوع من الشعور الوجدانى المرتبط بهذا المدرك • وتؤثر هذه الحالة الوجدانية فى توجيه هذا الادراك والاستمرار فيه أو الانتقال منه الى مدركات أخرى •

ويظهر ذلك بوضوح أكثر فى الادراك الاجتماعى •• فعندما ندرك شيئا جديدا ونشعر ازاءه بشعور ايجابى فان هذا الشعور يدفعنا الى الاقتراب منه وتحقيق المزيد من الوضوح لادراكه ، أما اذا شعرنا ازاء المدرك بنوع من النفور أو أى افعال سلبية فقد يدفعنا هذا الشعور الى الابتعاد عنه وتحويل انتباهنا الى مدركات أخرى •

٦ - ان عملية الادراك ليست مبنية كلها على المثيرات الخارجية أو المحسوسات ، بل اننا نضيف اليها من خبرتنا وتجاربنا الماضية ، ولهذا يختلف الناس فى ادراكهم لموضوع واحد بقدر ما يستطيع كل منهم أن يضيف اليه من عنده من ترابطات ومعانى مستمرة من الخبرات السابقة •

نوع المدركات :

تنوع موضوعات الادراك بحسب نوع الحاسة الغالبة عند تلقى التوجبات الحسية فهناك مدركات بصرية ومدركات سمعية ومدركات شمية وذوقية ومدركات لمسية وحركية •• وهكذا ••

كما تتوقف على طبيعة موضوع الادراك مثل ادراك الأشياء الثابتة

وادراك الأشياء المتحركة والادراك الحسى للمدركات انجبه والمدركات غير الحية .. والادراك الاجتماعى تمييزاً له عن الادراك غير الاجتماعى .. وهناك الادراك المكاني وادراك العلاقات الزمنية ؛ وهناك ادراك الأشكال وادراك الألفاظ وادراك الوجود والصور وهناك أيضاً ادراك الرموز وادراك الأرقام والأعداد .. وهكذا .

وتختلف هذه الأنواع من المدركات فى سهولة ادراكها أو صعوبة بحسب النمو والنضج العقلى للتخص حيث نجد أن ادراك الأمصار لرموز والأعداد أصعب من ادراك الأشياء - بحسب ذلك - ادراك العلاقات الزمنية أصعب من ادراك العلاقات المكانية .. وهكذا .

العوامل التى تؤثر فى عملية الادراك :

اهتم الباحثون فى عملية الادراك بتحليل العوامل التى تؤثر فى المجال الادراكى وتؤدى الى تمييز مدركات معينة دون غيرها من القوى المؤثرة فى هذا المجال .. ومن أشهر الباحثين فى سيكولوجية الادراك علماء نظرية الجشتالت الذين أكدوا أهمية الادراك الكلى للموقف قبل ادراك جزئياته .. وأن الموقف الكلى يفقد الكثير من خصائصه اذا حللناه الى عناصره الجزئية ، وأن ذلك الكلى ليس مجرد اضافة أو تجميع للجزئيات بعضها الى بعض بل انه يشتمل أكثر من ذلك اذ انه يتضمن كذلك العلاقات الممكنة تواجدها بين هذه الأجزاء وبما يلى بعض العوامل التى تؤثر فى عملية الادراك :

١ - ينبع الادراك من عملية تنظيم المجال الادراكى الذى يؤدى الى توضيح بعض المدركات التى يكون لها معنى فى نظر المدرك مما يجعلها تحتل بؤرة الانتباه فندركها ونترك ما عداها .

٢ - اتنا ندرك الموضوعات كأنكامل له حدود معه يقع فى أرضيه خاصة - وبينما يبرز الشكل بتمامه وبمحيه ووضوحه يحفى الأرضيه تقريباً فى المجال الادراكى - فيبدو الشيء المدرك حذواً ويحتل بؤرة الانتباه بيا بغير الأرضيه على هامش الانداز .

٣ - مما يساعد على تكوين الوحدة الكلية التي تساعد على لفت النظر والادراك ما يحدث في مجال الادراك من صور تنظيمية خاصة مثل الأشياء المتقاربة من بعضها - والأشياء المتسلسلة أو المتتابعة حيث يكون ادراكها أسهل من الأشياء المتناظرة التي لا يجمعها تنظيم معين .

٤ - ان المدركات التي تتصف بالشدة والقوة والوضوح تبرز في المجال الادراكي وتبقى الأشياء غير الواضحة البسيطة الضعيفة التأثير كإرضية كما في المدركات الأكبر حجماً والأوضح لونها .. الخ .

٥ - يرى علماء نظرية الجشتالت أن العقل ينزع إلى تكميل ما يدركه من الأشياء الناقصة مما يعبر عنه بالتكميل أو الغلق فنحن ندرك الكلمة بمعناها حتى ولو كان ينقصها أحد الحروف ، ونحن ندرك الدائرة كاملة حتى ولو كان بها فتحة صغيرة .. ذلك لأننا نميل إلى إعادة ترتيب أجزاء هذه المدركات بحيث تظهر في صورة واضحة في معناها المألوف لنا سابقاً .

٦ - لا ينكر علماء نظرية الجشتالت أهمية الخبرة السابقة في تسهيل عملية الادراك ويرون أن هذه الخبرة السابقة تساعد في إعادة تنظيم المجال الادراكي .. ولهذا فنحن ندرك بسرعة ما نألفه من المدركات .. على أن من الممكن أن تكون الأشياء الغريبة وغير المألوفة ملفقة للنظر أيضاً ويكون لها من قوة التأثير ما يساعد على ادراكها بسهولة .

٧ - نحن ندرك الأشياء التي تثير عندنا افعالات حادة أسرع من ادراك الأشياء العادية ولهذا فنحن ندرك المؤثرات المخيفة أو الأشياء المضحكة أو المثيرة لأي افعال شديد ونهتم بها أكثر من الأشياء التي لا تثير الافعالات القوية. ولهذا فكلما ارتبطت المدركات بافعالات هامة وقوية كلما سهل ادراكها فالأم يجذب انتباهها صوت طفلها وتذكر ما يحتاج إليه أكثر من اهتمامها بالأصوات الأخرى .

٨ - يلعب الذكاء والقدرات العقلية المتميزة دوراً كبيراً في عملية الإدراك فالأذكىاء يدركون الكثير من مكونات أى موقف اذا قورنوا بغيرهم من العاديين أو الأغبياء .. اذ أن الذكاء يساعد على المقارنة وادراك العلاقات والتمييز والربط بين المدركات الجديدة والقديمة وهذه كلها عناصر مهمة في عملية الإدراك .

التصور

المقصود بالتصور :

التصور هو استعادة احدى الصور المتميزة بصفة حسية معينة بحيث يتأملها الشخص في ذهنه ويكون لها صفة الوضوح بما يذكره بالمدرک الحسى الأصلى لها .. ومن أمثلة ذلك أن يتصور الشخص زرقة السماء أو ملعم احدى القواكه أو صوت آلة موسيقية أو رائحة أحد الأطعمة المألوفة له .. وفى كل هذه الحالات لا تكون الأشياء الأصلية موجودة فى مجال الادراك وانما يسترجعها الشخص من انطباعاته السابقة .. بحيث تبدو كما لو كانت موجودة فعلا .

ويختلف الأفراد فى قدرتهم على التصور حيث نجد بعض الناس يستطيعون تصور الأشياء بوضوح قرب من الحقيقة بل أن هناك فئة من الناس تكون الصور الذهنية لديهم فى قوة الأشياء الحقيقية ، كما فى حالة المرضى الذين يتوهمون صورا لأشياء معينة لا توجد الا فى مخيلتهم ومع ذلك يتعدثون عنها كما لو كانت حقيقة تماما .

كما أن بعض الأشخاص يصبغ عليهم استحضار الصور الذهنية بالوضوح الكافى .. كما يختلف الناس فى قدرتهم على استبقاء الصور الذهنية عندهم مدة من الزمن حيث نجد معظم الصور الذهنية لا تبقى طويلا وانما يتذبذب الانتباه بين الاحتفاظ بها والانتقال الى أشياء أخرى محسوسة ..

وهناك نوع من الصور الذهنية التى تبقى فى الذهن فترة معينة بعد الانتهاء الى موضوعها الأصلى والاحساس به فعلا كالاستماع الى قطعة موسيقية .. وبعد انتهاءها يستمر تصوره للصوت الموسيقى فترة قصيرة بفعل ما يسمى القصور الذاتى من أثر حادثة الادراك ..

كما أن هناك نوعاً من الانطباع الذى يبقى فى الذهن مكملًا للمدرک الأصلى مثل الانتباه الى الضوء الأخضر والتركيز عليه مدة كافية وعندما

يقدر الشخص عينه يستطيع أن يتصور الضوء الأحمر مكان المدرك
الأصلي ذي اللون الأخضر وهذا النوع من التصور يسمى التصور
اللاحق After Image

وتختلف الصور الذهنية باختلاف أصولها الحسية حيث نجد الصور
البصرية والصور السمعية والصور الشمية والصور الذوقية والصور
اللمسية والصور الحركية وهكذا .. كما أن قوة التصور تتوقف على
الاحساسات السابقة وبلغ وضوحها •

وتظهر الكثير من الصور الذهنية في أحلام اليقظة عندما يجد الشخص
نفسه وقد تصور أحداثاً معينة حيث يتصور ما فيها من ألوان وأصوات
كما لو كانت حقيقة • كما أن أحلام النوم تكون عادة مليئة بالصور
الذهنية الكثيرة التي تختلط مع بعضها ومع الرموز المختلفة في الأحلام ..
وفي بعض الأمراض العقلية يرى المريض صوراً لحيوانات أو صوراً
لأصوات معينة تكون في ذهنه على درجة كبيرة من الوضوح بحيث يخلط
بين الواقع والخيال - وهذا هو ما نسميه بالهلوسة السمعية أو الهلوسة
البصرية - فبعض المرضى يتصور أن شخصاً يهاجمه ويسمع إلى صوته
أو يرى حيواناً يتحرك أمامه على الحائط أو غير ذلك من الصور الذهنية
التي تستثيرها اضطرابات النفس والعقلية •

ويستغرق بعض الأطفال في التفكير الخيالي فترات من الوقت حيث
يتحدثون إلى أنفسهم وتمتلئ عقولهم بالكثير من الصور الذهنية التي
يننون منها قصصاً خيالية يرون فيها أشياء كثيرة ويستمعون إلى أصوات
مختلفة وتكون هذه الصور واضحة في أذهانهم بدرجة تنسيهم واقع
الحياة الحسية لفترات من الوقت ..

فعملية التصور اذن عملية تذكر لصور حسية مختلفة سبق ادراكها
واحتفظ الشخص بصورها في العقل وأصبحت إحدى مكونات خبراته
السابقة •

التذكر

المقصود بالتذكر :

يقصد بالتذكر عملية استدعاء إحدى الخبرات السابقة من العقل : أى أن التذكر يعتمد على ما سبق للشخص أن أدركه وتعلمه واحتفظ به في ذهنه : بحيث يمكنه تذكره في الوقت المناسب وفق إرادته . ومن أمثلة ذلك تذكرنا للمصطلحات والمعلومات التي تعلمناها . وتذكرنا للحقائق والقوانين وقصائد الشعر وغير ذلك مما سبق لنا حفظه . ليبقى في الذهن متفاعلاً مع الخبرات الأخرى بحيث يمكن الاستعانة به في الوقت المناسب . فتذكر التلميذ للمعلومات وقت الامتحان يعتمد على قراءاته السابقة وعلى احتفاظه بها قراء في ذهنه بحيث يستطيع تذكره وقت الامتحان ..

وللتذكر صور ومستويات متعددة أهمها ما يأتي :

١ - التعرف وهو تذكر الشيء وهو مائل أماناً بحيث يكون وجوده مثيراً لتذكر ما يحيط به من تفاصيل - ومن أمثلة ذلك التعرف على مؤلف قصيدة شعرية بالاستماع إليها . وتعرف اسم صديق عند مقابلته وتعرف اسم زهرة معينة عندما نشم رائحتها ، وهذا النوع من التذكر لا يعتبر تذكرًا كاملاً لأن وجود الشيء يساعد على التذكر بعكس التذكر الكلي عندما لا يوجد أماناً أى علامة تساعد على تذكره .

وتستخدم التلميحات والاشارات لتساعد على التذكر الجزئي أو

التعرف Recognition •

٢ - الاستحضار أو الاسترجاع أو التذكر الكلي Recall وهو أن نحاول تذكر أى شيء أو أى خبرة سابقة من غير وجودها في مجال الإدراك ومن غير أى علامات مرتبطة بها تساعد على تذكرها ومن أمثله ذلك تذكر مواد الامتحان وتذكر تفاصيل صورة فنية سبق لنا رؤيتها منذ وقت مضى •

٣- التداعى والترابط : وينصده انسياب الأفكار المترابطة وتذكر الخبرات المتصلة بعلاقات معينة بحيث تستثير الخبرة خبرة أخرى مرتبطة بها .. وهناك نوعان من التداعى وهما : التداعى المقيد ، والتداعى الطليق .. ومن أمثلة النوع الأول نذكر كلمة مرتبطة بكلمة أخرى كذكر أفراد النوع لكلمة أو عكسها أو الكل الذى ينتمى اليه الجزء .. وهكذا . أما النوع الثانى فيكون المثير فيه كلمة واحدة وتكون الاستجابة ذكر سلسلة متصلة من الردود المتتابعة المستمرة ..

وقد استخدم التذكر بالتداعى والترابط فى التشخيص النفسى بأن يعطى للمريض كلمة معينة ويطلب منه أن يرد بسرعة بالكلمات التى تخطر بباله .. أو أن يطلب اليه أن يتحدث فى انسياب بحيث تتداعى أفكاره بدون قيد وتنطلق مشكلاته فيما يتحدث به الى المعالج النفسى ، ويقوم المعالج النفسى بتحليل الردود ودراسة ما يكون فيها من دلالات تفيد فى فهم نفسية المريض .

وقد وضع الباحثون بعض القوانين لتفسير عملية التداعى والترابط منها قانون الترابط بالاقتران .. وقانون التشابه والتضاد .. وهناك قوانين ثانوية أخرى كقانون التكرار والحدادة والأولية .. وتؤثر هذه القوانين فيما يحدث من ترابط بين الخبرات وما يساعد على استدعاؤها بالتداعى والتذكر .

النسيان وعوامله :

النسيان هو الجانب السلبى للتذكر ، أو هو الفشل فى القدرة على تذكر بعض الخبرات التى سبق تعلمها .. ونحن ننسى الكثير مما تعلمناه .. وقد يكون النسيان مفيداً لأن طاقة الفرد على الاحتفاظ بالخبرات محدودة ولا يمكن أن يتسع العقل للاحتفاظ بكل ما مر به من خبرات وتجارب أى أن النسيان أمر مفيد فمن أعظم حقائق الحياة أن ننسى المرء الكثير مما تعلمه ليترك المجال فسيحاً لاضافة خبرات جديدة أكثر فائدة وأجدى ثمناً .

والنسيان يحدث لنا جميعاً ولكن بدرجات متفاوتة : والقدرة على

التذكر تعتبر من القدرات العقلية الخاصة التي يتميز بها بعض الأفراد .. كما أن البعض الآخر يشتهر بكثرة النسيان وصعوبة التذكر .. فبعض التلاميذ يتميزون بذاكرة قوية ويستطيعون تذكر معظم معلوماتهم وقت الامتحان ، بينما البعض الآخر ينسى الكثير من المعلومات ولا يستطيع تذكرها في الوقت المناسب .

وإذا كان التذكر يشير الى كمية المعلومات التي تبقى في الذهن ويمكن استدعاؤها فإن النسيان يشير الى كمية المعلومات التي فقدت من حصيلة ما اكتسبه الفرد .. أى أن التذكر والنسيان مكملان لبعضهما ولهذا يقاس التذكر بقياس النسيان وتعتبر الكمية المنسية هي باقى طرح ما يمكن تذكره من حصيلة المعلومات السابق تعلمها في الماضي .

العوامل التي تؤثر في التذكر والنسيان :

١ - يعتبر مرور الزمن الطويل على الخبرات التي سبق تعلمها عاملا أساسيا من عوامل النسيان - ولكن ليس الزمن هو العامل الوحيد الذي يسبب النسيان وانما المهم هو ما يحدث للشخص خلال الفترة الزمنية الطويلة مما يؤثر على تذكر أو نسيان المعلومات أو المهارات نتيجة ما يحدث للأثار المصيبة من أحداث تؤدي الى تقويتها أو إضعافها .

٢ - من أهم عوامل النسيان عدم الاستعمال أو استخدام الخبرة السابقة بحيث يمضى عليها وقت طويل من غير اخراجها للجال الشعوري فتطوى في زوايا النسيان بعكس الخبرة التي نستخدمها في فترات متقاربة فتظل حية نشطة ولا تتعرض للنسيان .

فمن أهم القوانين المعروفة في التعلم قانون الاستعمال الذي ينص على أن الارتباطات المصيبة تقوى عن طريق الممارسة وتضعف بسبب الترك وعدم الاستعمال .

٣ - ان تكرار التعلم يساعد على التذكر أما غياب التدريب ونقص التعلم فيؤدي الى النسيان .. ولهذا يلجأ التلاميذ الى اعادة قراءة المواد التعليمية أكثر من مرة ليستطيعوا تذكرها .. أما من تقل قدرتهم على المذاكرة واعادة التعلم فتمرض معلوماتهم للنسيان .

٤ - ان اختلاط الخيرات المراد تذكرها بخيرات أخرى تتداخل معها تؤدي الى تقليل القدرة على تذكرها .. فاذا أردنا الاحتفاظ بمعلومات معينة يجب ألا نشغل بغيرها وأن نحاط من عدم تعطيل تذكرها نتيجة تدخل معلومات أخرى أكثر أهمية بحيث تؤدي الى ما يسمى الكف الرجعي والتنافس الذي يحدث بين المعلومات المتزاحمة والمتداخلة في الذهن .

٥ - يحدث النسيان في بعض الحالات نتيجة عملية الكبت الذي يحدث نتيجة مواجهة الشخص لموقف افعالي شديد لا يستطيع تحمله شعورياً فيضطر العقل الى كبته في الاشعور ليبقى هناك بعيداً عن قدرة الفرد على تذكره .. وهذا هو النسيان الاتفعالي الذي يحدث في العقد النفسية الذي يصاب به الكثيرون ممن يعانون من الاضطرابات النفسية .

٦ - يحدث النسيان نتيجة تغير اهتمام الشخص بالموضوع وانتقال ميوله الى موضوعات أخرى ، فنحن نتذكر الأشياء التي نميل اليها ونشغل اهتمامنا ونميل الى نسيان ما عداها .. ولهذا ينادى رجال التربية بربط المعلومات المراد تذكرها بميول الأفراد واهتماماتهم الخاصة ليكون عندهم التهيؤ اللازم الذي يساعد على تذكرها .

٧ - هناك عوامل أخرى تربط بشخصية الفرد ويكون لها تأثير كبير في قدرته على التذكر والنسيان ومن أمثلة ذلك عوامل الصحة والمرض وعامل التعب النفسي ، وكذلك الغباء والضعف العقلي .. بجانب ما يتصف به الشخص من النضج وقوة الارادة والتركيز .

طرق تحسين الذاكرة والحفظ الجيد :

تتمتع القدرة على التذكر السليم على سلامة الخطوات الثلاث التي تتم بها عملية التذكر وهي : الادراك والمعرفة الأولى لموضوع التذكر ثم الاحتفاظ بما تم ادراكه ومعرفته بحيث يصبح جزءاً من الخبرات السابقة .. بحيث يبقى في الذهن فترة كافية من الزمن لحين الحاجة الى تذكره .. وأخيراً عملية التذكر ذاتها عند استدعاء الخبرة وقت التذكر .

ولهذا فان طرق تحسين الذاكرة ووسائل الحفظ الجيد تعتمد على العوامل المرتبطة بهذه الخطوات الثلاث .. ولهذا يوصى الباحثون في علم النفس باتباع الارشادات الآتية :

أولاً - العمل على تقوية الدافع للمعرفة الجديدة وتعلمها ، فان قوة الدافع تساعد على بذل الجهد وتوفير الارادة والقصد والرغبة .. ويمكن تقوية الدافعية للتعلم بتوضيح الهدف وإبراز الفائدة والقيمة والأهمية المرتبطة بالموضوع .

كما يمكن استخدام الحوافز التي تقوى الرغبة الذاتية وإقبال الشخص على وعى ما يريد معرفته إقبالا تلقائياً وليس مجرد تنفيذ رغبة الآخرين .

ثانياً - مما يساعد على التذكر والحفظ الجيد تركيز الانتباه عند الادراك والمعرفة الأولى بحيث تبنى المعرفة على القمم وادراك التفاصيل - وهذا يتطلب التفرغ للموضوع وعدم الانشغال بما عداه وإبعاد عوامل التشتت المختلفة بقدر الامكان .

ويجب أن يكون التركيز موجهاً لهم المعاني وتوضيح الجزئيات وادراك العلاقات الموجودة في الموضوع .. ومساعد على ذلك الربط بين المدركات الجديدة والخبرات السابقة .

ثالثاً - مما يساعد على تقوية الذاكرة والحفظ الجيد التخلص من الاضطرابات السلبية المعطلة للتعلم كالخوف والغضب ، وعدم التعرض للتعب والملل والاضطرابات العادة .. فكلما كان جو الادراك والمعرفة الأولى محاطاً باضغاطات موجبة وسارة كلما أمكن التركيز وزادت الرغبة في التعلم .. ولهذا يجب العناية بالحالة الصحية والمزاجية في وقت الادراك والمعرفة والذاكرة .

رابعاً - مما يساعد على الحفظ الجيد اتباع تعاليم نظرية الجشالت في الادراك وذلك بالبدء بالكل والانتقال منه الى الأجزاء - ومعنى ذلك القاء نظرة شاملة للموضوع بأكمله أولاً بحيث يحيط الشخص بالمجال كله وحدوده ويدرك الوحدة الشاملة التي يتكون منها - وبعد ذلك

يبدأ في تأمل التفاصيل الجزئية واحداً بعد الآخر بحيث يربط بين الأجزاء المختلفة ويدرك العلاقات بينها .

خامساً — مما يساعد على الاحتفاظ بالموضوعات التي تم ادراكها والمراد تذكرها العمل على عدم تعرضها للنسيان وذلك بإعادة مذاكرتها بين فترة وأخرى . فالتكرار والمراجعة من أهم قوانين الحفظ الجيد ، لأن التكرار يقوى الوصلات العصبية التي تثبت آثار التعلم ، على أن يكون هذا التكرار مصحوباً بالفهم وعلى أن يتم في جو من الارتياح النفسي أيضاً .

سادساً : يجب أن يحاول الشخص الاحتفاظ بما سبق معرفته بحيث يظل موضوع اهتمامه الفترة اللازمة من الزمن لعين تذكره وهذا يتطلب منع تدخال الخبرات الأخرى وإبعاد الخبرات الممتلئة لما تم حفظه بحيث لا يسمح الشخص للأحداث الأخرى أن تحل محل الخبرات المراد تذكرها . وذلك بعدم التعرض للخبرات المثيرة حتى لا تتزاحم مع الخبرة المراد تذكرها .

وهذا يتطلب تصفية ذهن من المشاغل العاطفية الهامة ، وإكمال العمليات العقلية الناقصة بحيث لا تتزاحم على الظهور في مجال الشعور وتمتلئ عملية التذكر المطلوب .

سابعاً — مما يساعد على التذكر الجيد التيسير الذاتي بحيث يحاول الشخص أن يسأل نفسه ويحجب عن هذه الأسئلة ليعرف مقدار ما تذكره والأجزاء المعرضة للنسيان فيعمل على إعادة تثبيتها بالذاكرة والمراجعة — وقد ثبت أن عملية التيسير تساعد على اكتشاف الأخطاء والتعرف على التفاصيل الدقيقة مما يساعد على التذكر السليم .

ثامناً — أن يوزع الشخص مجهوده في المذاكرة والمعرفة الأولى على فترات زمنية تتخللها فترات كافية للراحة — وذلك بدلا من الحفظ المتواصل أو التدريب المتصل — ذلك لأن الحفظ بدون فترات راحة يؤدي الى الملل ولا يساعد على التذكر الجيد بينما ترك فترات راحة بين وقت وآخر يعطي الفرصة لتثبيت المعلومات وتجديد الطاقة الذهنية مما

يساعد على سرعة الفهم والتعلم الجيد .. ويراعى ألا يكون توزيع الحفظ على فترات متباعدة كثيراً حتى لا يحدث النسيان .

تاسعاً - مما يساعد على التذكر الجيد الاعتماد على أكثر من حاسة واحدة عند التعلم والادراك ؛ ومن أمثلة ذلك الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية ؛ وأن يستعين المتعلم بالكتابة والرسم عند المذاكرة مع القراءة أو الاستماع - ويحسن أن تتم المذاكرة بنفس الطريقة التي ستم بها عملية التذكر - فالتذكر التحريري يحتاج الى المذاكرة بالكتابة التحريرية - والتذكر الشفوي يحتاج الى المذاكرة بالتمثيل الشفوي وهكذا .

عاشراً - مما يساعد على الحفظ الجيد أن يعود الشخص الاستذكار في أوقات معينة وفي مكان معين بحيث يتبأ الشخص ذهنياً ويعود عنى التركيز في هذه المواعيد وهذه الأماكن - ولا شك أن تنظيم الوقت وتكوين العادات الجيدة بقليل من الجهد يساعد على التركيز بحيث يكون للجهد المبذول نتائج ملموسة .

وطبيعى أن يتاح للشخص الوقت والمكان الذى يضمن فيه القدرة على التركيز والبعد عن عوامل تشتت الانتباه .

التفكير

المقصود بالتفكير :

التفكير هو أرقى العمليات العقلية التي توجد بدرجة راقية ومتطورة عند الإنسان بما يميزه عن باقي الأحياء .. وهو نشاط عقلي يستخدم الإدراك والتصور والتذكر في توجيه الطاقة الذهنية لحل المشكلات ومواجهة المواقف المعقدة أو الجديدة والتي تتطلب تصرفاً معيناً مقيداً بالظروف المحيطة والعلاقات الموجودة بين أجزاء هذا الموقف أو بين مواقف أخرى سابقة من تجارب الشخص الماضية .. ومن أمثلة ذلك التفكير في اتخاذ قرار معين بشأن قضية هامة أو التفكير في حل مسألة أو التصرف في موقف مفاجئ .

وإذا حللنا عملية التفكير بأن يتأمل الشخص نفسه تأملاً باطنياً أثناء قيامه بالتفكير فسنجد أن التفكير يستخدم الصور الذهنية والمدرجات الحسية والرموز والمعاني والمفاهيم والمدرجات الكلية مما يساعده على استنباط علاقات جديدة تؤدي إلى المزيد من الوضوح والسيطرة على الموقف ، وبما يؤدي إلى تركيز الطاقة واختصار الوقت والجهد في الوصول إلى حل المشكلة .

ونعتبر اللغة إحدى أدوات التفكير التي تساعد على استيعاب التراث الثقافي ونقل الخبرات عبر الأجيال مما يؤدي إلى تخليد المعرفة ونمو الثروة الثقافية مما يسهل عمليات التعلم والتفكير .. وبالرغم من أهمية اللغة في التفكير إلا أن من الممكن أن يحدث التفكير بطريقة معنوية لا تعتمد على اللغة دائماً كما في حالة التفكير الرياضي الذي تتم فيه خطوات التفكير بطريقة سريعة وعلى مستوى أرقى من مستوى التعبير اللفظي .

خطوات التفكير :

تتم عملية التفكير في الكبار بسرعة بحيث يصعب متابعة الخطوات التي يتبعها العقل منذ مواجهة الموقف الذي يتطلب الحل وما يصحبه من الحيرة

الى نهاية التفكير والوصول الى الحل الذى يؤدى الى الارتياح وقلة التوتر النفسى .. ويقال فى هذه الحالة ان خطوات التفكير تتم بصورة ضمنية ومتلاحقة بسرعة .

ولكن يمكن تحليل خطوات التفكير على النحو الآتى :

١ - يبدأ التفكير بالشعور بوجود مشكلة تستوجب البحث وتثير التفكير كما يحدث عندما تعرض على الشخص قضية معينة تستوجب ابداء رأى السليم .

٢ - يبدأ التفكير بتحديد أبعاد المشكلة بمجرد ادراكها ليعرف حجم المشكلة والمجال الذى تشمله ويستبعد ما لا يدخل فى نطاقها - وبذلك يستطيع أن يحصر مجال التفكير ويركز انتباهه فى اطار حدود المشكلة من غير أن يشتت طاقته العقلية فى أمور أخرى خارج الموضوع .

٣ - الحصول على جميع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة والظروف المحيطة بالقضية المراد بحثها ، واسترجاع ما يرتبط بالمشكلة من الخبرات والتجارب السابقة مما يساعد على المزيد من الفهم والوضوح .. ومن المهم جداً الاحاطة بجميع العوامل المؤثرة فى المشكلة وعدم اغفال ما قد يكون ضرورياً ولازماً لحلها .

٤ - فرض الفروض والاحتمالات التى يظن أنها قد تؤدى الى حل المشكلة فى ضوء استعراض وجهات النظر من خلال البيانات والمعلومات المختلفة وادراك ما بينها من علاقات ومن المهم استيعاب جميع الفروض المحتملة وتوضيحها .

٥ - تجريب كل واحد من هذه الفروض واختيار مدى صلاحيته للوصول للحل .. واستبعاد الفروض التى ثبت عدم نجاحها والابقاء على الحل الذى يفضل الحلول الأخرى .

٦ - التأكد من صحة الحل الذى تم الوصول اليه بإعادة التجريب والبحث ، ومراجعة خطوات الحل الى أن يتبين ثبات صحة هذا الفرض فيكون هو الحل الصحيح .. ويمكن أن يقارن الشخص نتائج تفكيره

بنتائج تفكير الآخرين في نفس المشكلة ليتأكد من أهمهم وصلوا الى نفس العمل الذي توصل اليه لنفس المشكلة .

انواع التفكير :

يمكن أن ننظر الى أنواع التفكير من زوايا متعددة حيث نجد الأنواع الآتية على سبيل المثال :

١ - من حيث مستوى فضوح الشخص ونموه العقلي حيث نجد أن تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الكبار . فالطفل لا يتعرض في تفكيره للمشكلات الصعبة ولا يدرك العلاقات المعقدة بسبب نقص خبراته وتجاربه . وكلما تقدم في العمر الزمني والنمو العقلي كلما زادت قدرته على التفكير السليم . ولذا نجد أن تفكير الأطفال يكون غالباً متصفافاً بالسطحية وكثرة الأخطاء وترك المشكلات لغيره لعدم قدرته على التركيز مدة طويلة .

كما أن الطفل يعيش في عالم المحسوسات ولذا يكون تفكيره حسيافاً أكثر منه معنوياً : وهناك ظاهرتان بارزتان في تفكير الطفل أكثر من تفكير البالغ هما الذاتية ونسبة الحياة الى الجساد . فتفكير الطفل غالباً ما يتركز حول نفسه فينظر الى الأشياء من حيث علاقتها به - وتقل هذه الذاتية في التفكير بتقدم نمو الطفل . وقلراً لنقص خبرة الطفل نجد أنه ينسب الحياة للأشياء والجسادات المتحركة فيتحدث اليها كما لو كانت من الأحياء ويضر الظواهر المحيطة به على أساس الاعتقاد بقدرة الأشياء على التصرف من تلقاء نفسها فهو يسب الباب اذا قفل على اصبعه وينادي إلى الشئ عندما تغيب ويضر الرعد على أنه عراك بين السحب . وهكذا .

٢ - يمكن أن نفرق بين نوعين من التفكير وهما التفكير الواقعي . الذي يحدث عند مواجهة مشكلات الحياة الواقعية . والتفكير التخيلي الذي يحدث عند انشغال الشخص بأحلام اليقظة أو أحلام النوم وتبيز التفكير الواقعي بأن له هدفاً مقصوداً حيث يتجه الشخص بإرادته الى التفكير عندما يواجه موقفاً يستدعي البحث . أما التفكير الخيالي فيحدث من غير ارادة أو قصد عندما يجد الشخص نفسه مشغول البال

ويسبح خياله في التفكير في موضوع معين مما يسمى أحلام اليقظة ، وكذلك الأمر بالنسبة لأحلام النوم التي تحدث بطريقة لا شعورية ولا يكون للإرادة دخل فيها ويتساقب فيها الأفكار بطلاقة .

وبينا تكون المشكلات الواقعية ذات طابع جدى بحيث تستثير التأمل ومحاولة الوصول الى حل منها صادف للمشكلة من صعوبات .. نجد أن المشكلات التي هكر فيها في الأحلام ذات طابع عرضي وليس من الضروري أن يدوم التفكير فيها طويلا .. كما أنها غالبا ما تكون نوعا من تحقيق الرغبات في الخيال بسبب ضعف القدرة على تحقيقها في الواقع .. ويمكن القول بأن التفكير الواقعي هو لغة العقل الواعي أو العقل الشعوري بينما التفكير الخيالي يكون لغة العقل الباطن أو اللاشعور عندما تضف مقاومة الرقيب .

٣ - يمكن أن نميز بين التفكير السليم والتفكير المرضى .. حيث نجد أن التفكير السليم يتضمن خطوات منطقية ، ويتصف بالمرورة التي تساعد على الانتقال من فكرة الى أخرى ، وبالقدرة على التركيز والمثابرة اذا اقتضى الأمر ذلك ، وبالقدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات واستخلاص القواعد العامة ، وكذلك القدرة على التوبيع والتصنيف والمقارنة والاستنتاج .

أما التفكير المرضى الذي يمكن دراسته عند المصابين باضطرابات نفسية أو أمراض عقلية فتتضح فيه صفات واضحة تمرض نتائجها للخطأ والنقص .. وقد اهتم المالبجون لهذه الأمراض بدراسة تفكير المرضى بمختلف الأمراض الذهنية والعصبية واتخذوا من طريقة تفكيرهم علامات لتشخيص نوع المرض ..

ومن أمثلة ذلك أن المصابين بالهستيريا يظهر في تفكيرهم سرعة تغيير اتجاه التفكير وعدم القدرة على التركيز بسبب ما يحدث في عقولهم من التشتت وشروذ الذهن .. كما يظهر في تفكيرهم سرعة النسيان فضلا عن عدم وضوح المعاني والفاهيم في أذهانهم .

أما المصابون بحالات الاكتئاب النفسى فيظهر فى تفكيرهم البطء الشديد فى الاستجابة والاختصار فى اجابة الأسئلة التى توجه اليهم ؛ ويلاحظ عليهم علامات عدم الاكتراث وعدم الاهتمام عند التحدث اليهم - كما يظهر عليهم سرعة الغضب والانفعال بدون سبب ظاهر .

أما المصابون بمرض الفصام أو الشيزوفرينيا - وهو من الأمراض العقلية الشهيرة - فيظهر عليهم الانسحاب من التفكير الواقعى والانسحاق وراء الأفكار الخيالية البعيدة عن متاعى حياة الشخص التى ينبغى أن يواجهها فبدلاً من التركيز فى حل مشكلاته يهرب الى التفكير الخيالى والخطئ بين المدركات الحسية والصور الذهنية الخيلية التى يستوى بها عقله . . . ولذا ينصف تفكيرهم بالتفكك والاضطراب وعدم الترابط .

مما يجعل من الصعب التأكد من النتائج التى يصل اليها تفكيرهم حيث تثير نوعاً من الشك والميوعة التى يصعب تحديدها .

٤ - يمكن أن تقارن بين التفكير العادى أو المألوف وبين التفكير الابتكارى حيث نجد أن التفكير العادى يصل الى نتائج عادية يتشابه فيها الكثيرون من الناس ولا تضيف كثيراً الى التراث الثقافى أو العلمى وإنما تساعد فى حل مشكلات الحياة اليومية .

أما التفكير الابتكارى فيتميز به العباقرة وكبار العلماء والمختصون فى البحث العلمى حيث يؤدى تفكيرهم الى اكتشاف آفاق جديدة والوصول الى نظريات علمية تساعد على تطوير الحياة ويعتمد هذا النوع من التفكير الابتكارى على القدرة على التخطيط والتأمل فترة كافية تسبق الوصول الى النتائج ، وكذلك القدرة على اعادة صياغة التكوينات والمدركات العقلية وبلورتها فى صور متعددة دون وضع قيود أمام الانفلاق فى التفكير . كما يتميز التفكير الابتكارى بصفة المرونة وسرعة تغيير اتجاه التفكير والنظر الى الموضوع الواحد من زوايا متعددة وجديدة فضلاً عن التركيز والمثابرة والتحرر من التعصب لأفكار معينة ، وعدم الانسحاب أمام الصعوبات أو الانقياد لما يؤدى الى تثبيت الهمة .

وغالبا ما يحدث في التفكير الابتكاري نوع من التبع والاشراق
الذي يؤدي الى الوصول للحل بطريقة فجائية بنوع من الإلهام الذي
يجتنب في الحقيقة نتيجة الانشغال والتركيز في الموضوع . ولا شك ان
التفكير الابتكاري المبدع يتطلب مستوى عاليا من الذكاء الذي يميز
للموهين والمبصرة .

الفصل التاسع

سيكولوجية التعلم

- طبيعة عملية التعلم
- نتائج عملية التعلم
- بعض نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

أ. د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

طبيعة عملية التعلم

معنى التعلم :

التعلم هو العملية التي تحدث بها التغيرات في الفرد ، والتي يكتسب بها التجارب والخبرات التي تؤدي الى نموه وتساعد على تعديل سلوكه بحيث يصبح أكثر قدرة على مواجهة مواقف الحياة والتكيف لمقتضيات البيئة .

ويمكن أن نقول أيضاً ان التعلم هو التغير أو التعديل الذي يطرأ على السلوك نتيجة التدريب واكتساب الخبرة .

ويتضمن التعلم بهذا المعنى قابلية الفرد للاستفادة ومروته التي تساعد على قدرته على التغير ..

ويتضمن التعلم سلسلة من العمليات العقلية المتداخلة التي تبدأ بالاحساس والادراك ، والربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة ، والقدرة على الاحتفاظ بهذه الخبرات لتذكرها في الوقت المناسب بما يساعد على استخدامها في مواجهة المواقف الجديدة .

وتزداد قابلية الفرد للتعلم كلما توافرت لديه الرغبة في التعلم .. حيث يستطيع أن يركز انتباهه ويستمر في بذل الجهد لتحقيق الفرض الذي يسعى اليه .. وتقل قابلية الفرد للتعلم اذا قلت عنده الرغبة أو اذا أجبرناه على التعلم رغم ارادته .

العوامل التي تؤثر في عملية التعلم :

أولاً - الاستعداد الفطري :

من المعروف أنه كلما كان الشخص أكثر من غيره ذكاءً وأقوى من حيث الاستعداد والموهبة كلما كان تعلمه أسرع من غيره ، وقد سبق أن ذكرنا أن من تعاريف الذكاء أنه القدرة على التعلم ، فالتعلم اذن وظيفة من وظائف الذكاء . والشخص الذكي يستطيع تعلم الكثير من المهارات وادراك العلاقات بالإضافة لقدرته على الفهم والتعلم .. وغير ذلك .

ثانياً - الخبرة السابقة :

الخبرة عامل هام في التعلم . بل اننا اذا فكرنا قليلا لوجدنا أن تعلمنا أيما كان انما يقوم أساساً على الخبرات . فالطفل الصغير لا يعرف الا ما مر به من خبرة ، وعلى سبيل المثال الرضيع الذي يحب في الحجرة تجد أنه يتعد دائماً عن الموقد الساخن . ولكن اذا لم يكن لهذا الرضيع نفسه خبرة بالمدافئ الكهربائية ، فانه لا يعرف أن عليه أن يتجنب كذلك المدفأة الكهربائية الساخنة ، كما لا يعرف أن الموقد لا يكون ساخناً ما لم يكن مشتعلاً . وينمو الطفل تنمو معه القدرة على استخدام هذه الخبرات التي يكتسبها في صفه كأساس لتعلم من نوع آخر : فتصبح خبرته هي الأساس الذي يستمد منه الأفكار والمعاني . والطفل باختصار لا يستطيع أن يتعلم أى شيء ما لم يكن له في سابق خبرته أساس ما .

واذا تساوت الظروف عند شخصين وكان أحدهما أكثر خبرة في ناحية معينة فانه يكون أكثر استعداداً لتعلم المزيد من هذه الخبرة مما لو كان قليل الخبرة في هذه الناحية ، ذلك لأن التعلم كما سبق يتضمن الربط بين المعلومات الجديدة وبين ما يكون عند الشخص من خبرات سابقة .

ثالثاً - الحالة الجنسية :

ويقصد بها النمو الجسمى لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة النفسية التي يتعلم الفرد في مجالها ، فمن المعروف أن الطفل لا يستطيع تحقيق أقل نجاح في عملية التعلم اذا كانت التكوينات العضوية اللازمة لهذا التحصيل لم تتم بعد نمواً كافياً يؤهلها للقيام بالنشاط اللازم لتأدية وظائفها . فالنمو الجسمى شرط ضرورى لعملية التعلم ، فالطفل الصغير لا يستطيع المشى الا اذا نمت رجلاه النمو الكافى لتحمل جسمه ، ولا يستطيع مضغ الطعام الا اذا ظهرت أسنانه .. وهكذا يمكن القول أن درجة النمو الجسمى تعدد القدرة على التعلم .

رابعاً - الحالة المزاجية :

من الثابت أن التعلم يكون بطيئاً اذا كان الشخص متعباً ، ونقصد بالتعب أن يقل أداء الفرد أو اتجابه نتيجة لبعض التغيرات العضلية أو

الاختلال في التوازن العضوى الذى يصيب الجهاز النفسى أو الجهاز المصبى أو الجهاز الهضمى . غير أن التعلم يحدث بسرعة أكثر في حالات الشعور بالألمتتان والشعور بالارتياح .

خامسا - الميل :

الناس يختلفون فيما بينهم من حيث الميل ، ولذا يحاول المربون أن يوجهوا تعليم الأفراد يربط ما يراد تعليمه لهم بما لديهم من ميول . فمثلا إذا وجدنا تلميذا متأخرا في العلوم الرياضية ولكنه يميل الى الرحلات والمسكرات والحياة الخلوية فمن الممكن أن نعلمه حقائق الحساب والرياضة بأن نبنيها على ما يتعلق بنشاطه الخلوى كحسابات الرحلة أو دراسة مساحات المعسكر أو غير ذلك . وإذا رأينا تلميذا آخر ضعيف في التاريخ ، وكان له من ميل واضح نحو التمثيل ، فمن الممكن أن نعطي له المعلومات التاريخية في قالب روائى أو تمثيلى .

سادسا - وضوح الغرض :

كلما أدرك المتعلم الغاية والأهداف التى تقصد اليها من تعليمه كلما زاد تحمسه وإقباله على التعلم . ويصف بعض علماء النفس التعلم بأنه « النشاط الموجه نحو هدف » . وهم يعنون بذلك أن التعلم يكون أجدى إذا فهم الطفل مقدما ما الذى سيتعلمه فإذا لم يعرف الطفل مقدما ما الذى سيتعلمه فإن أول خطوة يجب أن نخطوها فى أى تعلم جيد هى أن نساعد على تحديد هدف يوجه اليه نشاطه .

ويرتبط بوضوح الغرض معرفة المتعلم بنتائج التعلم ومبلغ تقدمه أو تأخره فى هذا التعلم ، أى لكى نساعد على سرعة التعلم يصح أن يقف المتعلم على النتائج التى يصل اليها ، وأن يدرك مركزه فى تعلم ما نريد تعليمه له بأن نقيس مبلغ تقدمه بالنسبة الى نفسه وبالنسبة الى غيره .

سابعا - عامل النمو والنضج والمران :

المقصود بالنمو أنه عملية مستمرة مع الحياة تبدأ منذ يولد الكائن الحي ، ويبدو النمو واضحا فى مراحل الطفولة الأولى ، ويتدرج النمو كلما تقدم الكائن الحي فى العمر .

أما النضج فهو الوصول بالخصائص والاستعدادات انجسية والعقلية التي تظهر في أوقات مختلفة الى درجة تصبح فيها قابلة للعمل ، أو مرور الزمن الكافي لاستكمال نمو هذه الخصائص بحيث يمكن أن يثمر فيها المران أو التعلم . وبحيث يتيسر للفرد استغلالها والاستفادة منها .

أما المران فهو تدريب هذه الاستعدادات والخصائص عن طريق اللعب أو العمل ، والتعليم المقصود وغير المقصود ، وغير ذلك من ضرورية التربية والاعداد وتكرار المحاولات اللازمة لتكوين المهارات .. الخ : ولا فائدة من المران أو التدريب إذا لم يكن قد حدث النضوج اللازم ومرت الفترة الزمنية اللازمة لوصول أجهزة الجسم واستعداداته الى الدرجة التي تصبح عندها قادرة على العمل .

قيمة النضوج اذن تنحصر في تأهيل الفرد للقدرة على القيام بسلوك معين أو تصرف خاص بالمرحلة الزمنية المناسبة ، ويمكن أن نعتبر أن النضج أمر نسبي يتوقف على نوع الخبرة التي نريدها ومستوى صعوبتها أو سهولتها بالنسبة للفرد ، ولهذا نجد أن لكل مرحلة معينة مشكلات تعليمية مناسبة ، ولا بد لنا أن نتتظر بالفرد الى أن يتم نضجه نضجاً كافياً لما نريد أن نعلمه له في وقت معين ، فلا يصح أن نحاول تعليم المثلث للطفل الصغير قبل أن ينضج النضج الكافي للسماح لقيامه بالمثلث ، ولا يصح أن نطلب من الطفل في سن السادسة مثلاً أن يحفظ جدول الضرب ومعرفة الأساس التي تبني عليه وحداته لأنه لم ينضج عقلياً بما يكفي لتعليمه مثل هذا الموضوع .

ويعتمد التعليم اعتماداً كبيراً على مستوى نضج المتعلم ، ولكن ليس معنى هذا أن النضج وحده يكفي لأن يتعلم المرء كل شيء ، بل لا بد من أن نقصد الى تعليمه ونعمل على تدريبه أي أن كلا من النضج والمران ضروري لعملية التعلم .

الدوافع النفسية وأثرها في التعلم :

يخضع التعلم في سرعته ونتائجه الى مجموعة من الدوافع الذاتية أو الداخلية ، ومجموعة من الدوافع الخارجية ومن أهم الدوافع النفسية التي

يظهر أثرها بوضوح في التعلم ما يأتي :

١ - الرغبة التلقائية والتهيؤ النفسى للتعلم .

٢ - الربط بين موضوعات التعلم وبين الحاجات النفسية للمتعلم .

٣ - الثواب والعقاب وأثرهما في التعلم .

٤ - معرفة النتائج كدافع للزيد من التعلم .

١ - الرغبة التلقائية والتهيؤ النفسى للتعلم :

كلما كان الشخص مهتماً ومستعداً وراغباً في التعلم كلما زاد إقباله على بذل الجهد . . ولكن مفاجأة الشخص من غير تهيؤ أو تحضير لذهنه من شأنه أن يبطئ سرعة التعلم .

والمقصود بالتهيؤ أن يستعد الشخص مشاغله الذهنية الأخرى بحيث يكون قادراً على التركيز في موضوع التعلم فهذا التهيؤ يضمن تفرغ الشخص للتعلم بحيث يوجه كل طاقته العقلية فيما يريد أن يتعلمه .

ولهذا فمن المهم جداً عمليات التهيؤ للدروس الجديدة وتحضير أذهان التلاميذ قبل شرح الدروس لهم . ويمكن أن يتم هذا التهيؤ بأن يستعيد المدرس مع تلاميذه ملخص الدرس السابق بما يساعد على الربط بينه وبين الدرس الجديد .

ومن الواضح أن معرفة المتعلم للفرض والفائدة أو النتائج التي ستعود عليه مما يتعلمه تساعد على إقباله على التعلم برغبة تلقائية .

٢ - الربط بين موضوعات التعلم وبين الحاجات النفسية للمتعلم :

من الممكن في ضوء دراسة سيكولوجية الدوافع والحاجات النفسية أن يبنى المدرس موضوعات التعلم على الحاجات الطبيعية للتلاميذ وميولهم الفطرية . . فمن الممكن أن يستغل الدافع الطبيعي الى الجمع والافتاء وحب التملك في تعليم الكثير من الحقائق والاتجاهات التربوية . . مثل توجيه الأطفال الى جمع طوابع البريد وتعليمهم الحقائق الجغرافية والتاريخية والحماية بالدراسات التي تدور حول هذه الهواية .

ومن الممكن توجيه الدافع الطبيعي الى حب الاستطلاع نحو البحث والاملاخ في الكتب والقيام بالتجارب اليدوية التي يتعلم التلاميذ من خلالها ما يشبع عندهم حب الاستطلاع والتعرف على أسرار الطبيعة بدلا من أن ينحرف هذا الدافع النفسى الى التعرف على أسرار الناس التي لا داعى لمعرفتها .

ومن الممكن استغلال الطاقة النفسية الكامنة وراء غريزة المقاتلة بتوجيه هذا الدافع الى المباريات والمنافسة العلمية والمنافرات التي يتعلم التلاميذ من خلالها الكثير مما يراد تعليمه لهم .
ويمكن القياس على ذلك بالنسبة للدوافع النفسية الأخرى .

٣ - الثواب والعقاب وانهما في التعلم :

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يعمل على خلق الشعور بالرضا والارتياح عند المتعلم .. سواء أكان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادى كاعطاء الجوائز أو تقديم الطعام أو اعطاء النقود .. أو غير ذلك .

أما المقصود بالعقاب فكل ما يؤدي الى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل التأنيب والزرع والقسوة وكذلك الحرمان والغضب التي تعتبر من أهم وسائل العقاب .

وقد أثبتت تجارب علم النفس على الحيوان وعلى الأطفال أن التعلم يكون أسرع وأكثر جدوى اذا أحيط بجو من التشجيع والتقدير .. وأن الثواب والمكافأة لهما أثر كبير في نتائج التعلم .

كما وجد أيضاً أن العقاب بمختلف أنواعه يؤدي الى نتائج عكسية في التعلم - أى الى تقليل القابلية للتعلم ، ولهذا ينادى المربون بالتشجيع والارشاد بدل العقاب ، وبالحب والعطف بدل التنيف والكراهية .. بحيث تسود العلاقات الودية بين المعلم والمتعلم .

ومن أهم القواعد التي وضعها المربون في الثواب والعقاب ما يأتي :

(١) يجب ألا يوقع العقاب الا في حالة حدوث الأخطاء المتكررة وكان

من الضروري توقع العقاب .. بحيث يكون العقاب لازماً وليس مجرد رغبة التلميذ في ممارسة العقاب .

(ب) يحسن تجنب التهديد بالعقوبات الصعبة التنفيذ ، إذ أن مثل هذا التهديد يفقد قيمته عندما يدرك المتعلم أنه مجرد كلام .

(ج) يجب أن يكون العقاب على قدر الخطأ ، وأن يتناسب مع شدة الذنب ، فلا يصح توقيع العقاب الصارم على خطأ بسيط كما لا يصح إهمال العقاب على خطأ جسيم .

(د) يحسن دائماً تصحيح الأخطاء وإرشاد المتعلم للاتجاه السليم قبل توقيع العقاب .

(هـ) إذا أردت أن تضاع فامر بما يستطيع - ومعنى ذلك أنه لا يصح أن نعاقب المتعلم على خطأ يدُلُّ على أن موضوع التعلم يفوق قدراته وإمكاناته الخاصة .

٤ - معرفة النتائج كمواقع لتعزيز من التعلم :

أجريت تجارب كثيرة على أثر المنافسة في التعلم ، وقد وجد أن اشعار المتعلم بنتائج عمله ومقارنته بزملائه . واشعاره بمدى تقدمه أو تأخره يعتبر من أقوى دوافع التعلم .

ينما وجد أن إهمال المتعلم وعدم اشعاره بموقعه أو الاهتمام بما أحرزه من تقدم أو تأخر من شأنه أن يؤدي بالمتعلم الى الملل والتراخي وبطء التعلم .

ومن المهم أن تؤكد أن معرفة نتائج التعلم يمكن أن تتم بطريقتين وهما :

(١) قياس مدى تقدم المتعلم بالنسبة لنفسه .

(ب) قياس مدى تقدم المتعلم بدرجة بزملائه .

وتؤكد الترية الحديثة أهمية متابعة تقدم المتعلم بالنسبة لنفسه أكثر

من مقارنته بغيره تجنباً للمنافسة التي تتأثر بالفروق الفردية .

نتائج التعلم

١ - تكوين العادات :

كثيراً ما يطلق لفظ عادة على أى نوع من أنواع السلوك المكتسب تميزاً له عن السلوك الفطرى الغريزى . وهى عبارة عن أى سلوك يقوم به الفرد بطريقة آلية وبسهولة نتيجة للتكرار . وتكون من أنماط حركية معروفة بصرف النظر عن الهدف من السلوك .

وقد عرف « مكديوجل » العادة بأنها التصرفات الحركية أو الجسمية المكتسبة التى تكون سلسلة مترابطة من التصرفات ، بحيث لو بدأت احداها ، تحدث باقى السلسلة بطريقة أوتوماتيكية وببنفس الترتيب التالى السابق حدوثه عند تكوين العادة . ويتم ذلك بسهولة وبدون وعى كبير أو تركيز لانتباه .

أما « ألبرت » فيعرف العادة بأنها تنظيمات من الأفعال المنعكسة التى تشمل ردود أفعال شرطية ، والتى يتم تكوينها بالتكرار والاقتران والترابط ، والتى تصل الى نوع من الثبات بحيث يمكن حدوثها بنفس الطريقة عند كل استتارة .

وتعتمد العادات فى تكوينها على قوانين التعلم المختلفة ، وعلى الأساليب التربوية التى تتبع مع الطفل فى نشأته الأولى حيث يسهل تكوين العادات لمرونة الجهاز العصبي . ومن هنا ندرك الأهمية التى تعطى لسنن الطفل الأولى ، فعلى مدى ما تنمى فيه من عادات طيبة يشب مواظباً صالحاً يشارك فى رفاهية المجتمع واسعاذه . ولهذا يمكن القول بأن العادة هى اعتماد يكتسب بالتعلم يجعل الفرد يقوم ببعض الأعمال بطريقة ميكانيكية ومجهود بسيط . وبدون حاجة الى تشغيل الفكر أو حصر الانتباه .

وقد أكد « جيمس » James و « بين » Bain أهمية العادات حيث قال جيمس ان العادة ضيعة ثائية . وقال علماء آخرون

ان أكثر من تسعين في المائة من أعمالنا وتصرفاتنا يمكن ردها الى العادات ، ولأجل هذا عنى هؤلاء العلماء بوضع قوانين تكوين العادات الصالحة والتخلص من العادات الضارة ، وأكدوا فائدة العادات في تسهيل توجيه طاقة الشخص الى التركيز فيما يحتاج الى ابتكار أو تجديد .

ولكن بعض العلماء الآخرين يقللون من شأن العادات على أناس أن كثيرها تجعل الشخص مشابهاً للآلة الميكانيكية ، وتطبع حياته بطابع الجمود والركود مما يحول دون التقدم والتغيير والرقى ، وقد استند هؤلاء الى نظير العادات الضارة وقوة سلطانها لدرجة أنهم قالوا : « ان خير عادة إلا يكون للمرء أى عادة » . وذلك لأن عدداً كبيراً من الأشخاص يخضعون لسلطان عاداتهم فيصبحون عبيداً لها ويصعب عليهم التخلص منها .

ولكن من الممكن أن تكون العادة خادماً مطيعاً ، أو أن تكون عدواً مهتناً عذوفاً يترقب . على نوع العادات التى نعتى بتكوينها أثناء مراحل نموها المبكرة ، وعلى مبلغ المرونة التى تصبغ بها العادة فى أثناء تكوينها ، بحيث تكون قابلة للتغيير والتوجيه ، وكل هذا يعتمد على الأساليب التربوية التى تتبع فى تنشئة الفرد .

ويمكن أن نقارن بين الأشخاص من عاداتهم ، ومبلغ سلطانهم عليها ، حيث نجد ذلك النوع من الناس الذى تمود عادات جامدة ثابتة لا يستطيع التحول عنها ، كالشخص الذى يضطرب سلوكه وتشل حركته لذاتين له ألفة وقبيل قلبه فى جيب آخر غير الذى تمود أن يضعه فيه مثلاً ، وذلك النوع من الناس الذى استطاع أن يكون لنفسه عادات نافعة تسهل له أعماله وساعاته على تنظيمها ، بعكس غيره ممن يضطر الى توجيه انتباهه لكل حركة أو عمل يأتيه لأنه لم يكون لنفسه مثل تلك العادات .

بعض الإرشادات فى تكوين العادات الصالحة :

١ - نوضح لنفسك أهمية المادة التى تريد تعلمها بحيث تكون معتقداً بفائدتها تماماً ، ولا يكفى اقتناع الآخرين بأهمية هذه المادة .

٢ - ابدأ بعزيمة قوية ورغبة صادقة في تكوين العادة الجديدة التي تشعر بأهميتها وقيمتها لك .

٣ - التكرار عامل مهم في تثبيت العادات وتأسيسها في النفس ويحسن أن يكون هذا التكرار منظماً في الوقت .

٤ - حاول أثناء قيامك بتعلم العادة الجديدة الصالحة أن تحيظها بجو من الشعور الإيجابي بما يبعث على الارتياح والرضا مما يدخل على نفسك السرور .. وحاول أيضاً أن تتحاشى الاقترانات السلبية أثناء تكوين هذه العادة .

بعض الإرشادات للتخلص من العادات الضارة :

١ - حاول أن توضح لنفسك عيوب ومضار هذه العادة السيئة التي تود الإقلاع عنها بحيث تبرز مساوئها أمامك وتقتنع اقتناعاً حقيقياً بضرورة التخلص منها .

٢ - ابدأ بالتخلص من هذه العادة بإرادة قوية وعزيمة صادقة وتصميم بحيث لا تسبح نفسك بالعودة لمزاولةها .

٣ - ان أي استثناء واحد في الرجوع لمزاولة العادة السيئة تهدم اثر المحاولات السابقة كلها وتجعل من الصعب إعادة المحاولة مرة أخرى .

٤ - يمكن أن يستعين الشخص بوسائل الإيضاح المختلفة ليرى نفسه في المرآة عند مزاولة العادة السيئة بحيث يضع نفسه في موضع الآخرين بما يساعد على كراهية مزاولة هذه العادة السيئة .

٥ - يمكن أن تستبدل بالعادة السيئة عادة أخرى حسنة وذلك بأن تشغل أجزاء الجسم التي تقوم بالعادة السيئة بنشاط آخر مفيد .. مع الحذر من أن تكون العادة الجديدة أسوأ من العادة القديمة .

٢ - تكوين المهارات :

تكوين المهارات من أهم نتائج التعلم الذي يتم في المستوى الحركي والتوافق الحسي الحركي العقلي .. ويلعب التكرار دوراً كبيراً في تكوين

المهارات حيث ان تكوين المهارة يتم نتيجة تدريبات مستمرة تؤثر في التوصيلات العصبية بحيث تسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة ومن غير تركيز للاتباء .

فمعظم المهارات التي تتعلمها نستطيع القيام بها بطريقة آلية ونسبة شعورية وبسرعة بحيث يمكن القيام بالمهارة بطريقة ميكانيكية وهذا يترك المجال للقيام بنشاط آخر في نفس الوقت أحيانا ..

ومعظم المهارات تبني على استعدادات ومواهب وقدرات خاصة كما تلعب الميول دوراً هاماً في تكوين المهارات العملية فمثلا المهارة الموسيقية تبني على القدرة الموسيقية والمهارة في الأعمال الميكانيكية تبني على القدرة الميكانيكية والمهارة في الكتابة على الطابعة تتوقف على القدرات الكتابية وهكذا ..

ومع ذلك فالمهارة عملية اكتساب بالمران والتكرار وفق قوانين التعلم المعروفة وهي تبدأ من المحاولات البليطة وتنتهي بالإتقان والسرعة والدقة. وفيما يلي بعض القواعد الممكن اتباعها لتكوين المهارات :

١ - ادرس الموضوع الذي تود تكوين المهارة فيه .. مبتدئاً بالنظرة الكلية العامة للموضوع ثم التدرج الى التفاصيل .

٢ - استمع الى شرح لقواعد العمليات اللازم القيام بها أو اقرأ حول الموضوع لتكون لديك فكرة واضحة عنه .

٣ - يحسن البدء بملاحظة مباشرة لأداء العمليات ذاتها كأن تشاهد شخصاً يقوم بأداء المهارة أمامك ولا مانع من أن تشاهد فيلماً تعليمياً يوضح ذلك .

٤ - مارس العمليات لأول مرة تحت ارشاد مختص حتى تكون ممارستك غير معرضة لانتلاف الأدوات أو التعرض للاخطار .

٥ - اتبهِ الى استجاباتك الناجحة وتذوق لذة النجاح فيها ولاحظ أخطاءك محاولاً أن تتجنب الوقوع فيها في المحاولات التالية .

٦ - تجنب التركيز على جزء واحد من العملية لأن هذا قد يؤثر على النسق العام ووحدة العمل المتكاملة .

٧ - ركز اهتمامك في البداية على خطوات العمل والدقة في الأداء . .
أما السرعة فيمكن تأجيلها الى ما بعد ذلك .

مثال : في حالة تعلم الناشئين قيادة السيارات . من الممكن أن يصعب المتعلم في البداية الى مكان لا تكثر فيه حركة المرور . حيث يستطيع التلميذ أو الفتاة أن يتعلم المهارات الأساسية كاستخدام عجلة القيادة مثلا وذلك دون أن يتعرض لطريقه المشكلات الأخرى التي قد تنشأ عندما يكون المرور مزدحماً . هذا ويستطيع المتعلم المبتدئ أن يتعلم الأشياء الدقيقة بعد أن يكون قد أتقن المهارات الأساسية .

وأخيراً ، هناك ناحية أخرى يستطيع فيها المتعلم اإماهر أن يفيد المتعلم . تلك هي ناحية تحديد الأخطاء وبيائها ومساعدة المتعلم على التغلب عليها . والقاعدة الصحيحة في هذه الحالة أننا كلما أسرعنا في ذلك كان ذلك أفضل . فالمعدات البيئية كالمعدات الحسنة تثبت وتقوى عن طريق الممارسة - على أننا يجب طبعاً أن نبين الأخطاء للتعليمين بطريقة ودية كما يجب أن يراعى في ذلك عدم اشعار الطفل بالمرءة أنه غير قادر على أن يتعلم .

٢ - تعلم المعلومات والمعاني :

تزود البيئة الفرد منذ ولادته بالمعلومات والمعاني حتى يتمكن من التفاعل مع العالم الذي يحيط به ، فيتعلم أسماء الأشياء والحيوانات والناس . وفي داخل حجرة الدراسة يتعلم الحساب واللغات والمعلومات العامة والأحداث التاريخية وما الى ذلك من مواد الدراسة ، كما يتلقى كثيراً من المعلومات والمعارف عن طريق المحاضرات والندوات والمناقشات وجبج وسائل الاعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون . الخ . وتدخل كل هذه المعلومات التي يكتسبها الفرد عن طريق التعلم ضمن حصيلة خبراته التي يستعين بها في حل مشاكله كما تساعده على ربط ماضيه بمستقبله .
والواقع أن اكتساب المعلومات ، وتعلم المعاني وقدرتنا على استعمالها

استمالا صحيحاً هو تاج عليه التعلم ، فالتعلم - عن طريق تعدد الخبرات - هو الذى يكسبنا فهماً أدق وأوسع للكلمات والأفكار .

ولتوضيح مفهوم تعلم المعانى نسوق الأمثلة الثلاثة الآتية :

١ - عندما طلب من سعاد وهى طفلة فى الصف الرابع الابتدائى ، أن تكتب قائمة بأربع من أهم المسائل بالنسبة لها ، كتبت تقول « المسائل الحسائية وانى لا أعرف غير هذه من مسائل » .

٢ - صرحت طالبة فى المدارس الثانوية من عائلة غير سعيدة للأخصائية الاجتماعية قائلة : « اننى لا أؤمن بالزواج اذ اننى لا أحب أن أرى الناس يتشاجرون طول الوقت » .

٣ - لم يكن أحد أصحاب الأعمال يقبل أن يستأجر عمالاً من جنسية معينة مبرراً ذلك بقوله : « لأننى عرفت واحداً من هؤلاء ذات مرة . انهم جميعاً أغنياء » .

ومن الواضح فى هذه الأمثلة أنه المفهوم أو المعنى العام لم يكن صحيحاً فى أى حالة من الحالات - فطفلة الصف الرابع كانت خبرتها بكلمة « مسائل » قاصرة على « المسائل الحسائية » أما فتاة المدرسة الثانوية فكان اتجاهها من الزواج قائماً على أساس من معرفتها القاصرة فى هذا الأمر على حالة أبويها غير السعدين . كذلك عمم رجل الأعمال حكمه على مجموعة بأكملها من الناس من حالة واحدة فقط هى تلك الحالة التى اختبرها من أعضاء هذه المجموعة .

وعلى ذلك فالمدرس الذى يريد أن يعطى تلاميذه فكرة أشمل عن الديمقراطية مثلاً ، يجب أن يساعدهم على مشاهدة أمثلة متعددة من الديمقراطية وهى تمارس فى الفصل ، وفى المنزل وفى الحى ، وفى عاصمة دولتهم .

وكذلك ، الأب الذى يريد أن يساعد ابنه الشاب على أن يتعلم شيئاً عن الكهرباء ، يجب عليه - اذا كان يريد أن يحصل على فهم شامل لها - أن يساعده على فحص دوائر كهربية فى عدة أماكن من المنزل ، وفى

الأجهزة الكهربائية . بدلا من أن يقصر خبرته على شيء واحد من هذه الأشياء .

٤ - تعلم حل المشكلات :

يعرض لنا تعلم حل المشكلات مجبوعة أخرى من الصعوبات . فغالبا ما يكون المائق للحدث في حل المشكلة هو أنه لا يعرف ماذا هو فاعل . وكثيراً ما نرى مسلك الطفل في حنه لمألة حياية أثبه بسلوك الحيوان في داخل القمص . فكلاهما يتجه ناحية ثم أخرى ثم ثالثة وهكذا يحدث بالصدفة أن يعثر على الحل . فالتنفيذ يرى أمامه مجبوعة من الأعداد فإذا كان أحدها صغيراً والآخر كبيراً فإنه يضرب . وإذا لم يجده هذا نعماً فإنه يقسم .

وعلى ذلك يجب أن تكون الخطوة الأولى في تعليم الفرد كيفية حل مشكلة ما ، هي التأكد أولا من أنه يفهمها . ولا ينطبق هذا فقط على المسائل الحسابية بل أيضاً على المواد الاجتماعية والمسائل الميكانيكية وغيرها - فإذا ما بدأ التلميذ عمله دون أن يفهم الموقف أولا فإن مآله يكون الى الخلط ، ما لم تكن المشكلة من السهولة بحيث لا يمكن اعتبارها مشكلة بالمرة . ولما كانت المشكلة عبارة عن موقف يستعصى على الفرد حله لأن معلوماته الحالية وعاداته لا تمكنه من الوصول الى الهدف . لذا كان من الصعب على أى فرد أن يصل الى الحل ما لم يعمل أولا على تحليل الموقف قبل أن يبدأ في العمل .

وإذا كانت المشاكل عبارة عن مواقف جديدة مختلفة عما تعود الفرد أن يواجهه ، لذا لا توجد قواعد جاهزة تستطيع أن توصي باستخدامها على الدوام . على أن هناك منهجاً عاماً يفيد اتباعه دائماً في حل المشكلات . ويتأخص هذا المنهج فيما يأتي :

١ - اسأل « ما الذي يجعل هذا الموقف مشكلاً » .

٢ - قرر ماذا يجب أن نجده أو نفعله ، فقد يساعد ذلك الفرد على

ان يرى ما الذى يحتاج اليه من مواد ومعلومات قبل أن يبدأ فى حل المشكلة .

٣ - دون بضعة احتمالات للحل وجرب بعضاً منها - فتعلم حل المشكلات كآى نوع آخر من أنواع التعلم انما ينمو بالخبرة والمران : وهو من أهم المهارات التى يحتاج اليها الانسان حتى يصبح ناضجاً .

• - تكوين الاتجاهات النفسية :

الاتجاه النفسى هو استعداد أو تهيؤ عقلى يتكون عند الشخص نتيجة العوامل المختلفة المؤثرة فى حياته .. يجعله يقف موقفاً معيناً نحو بعض الأفكار أو الأشخاص أو الأشياء التى تختلف فيها وجهات النظر بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية .

فلا بد اذن أن يكون هناك محور للاتجاه العقلى ، وأن يكون هذا المحور يحتمل الاختلاف فى رأى بين الموافقة والمخالفة ، أو القبول والرفض .. ومن أمثلة ذلك الاتجاه النفسى نحو تحديد النسل أو نحو طائفة من الناس كاليهود أو الزنوج ..

والواقع أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التى تتكون عنده نتيجة تنشئته وتربيته وتعلمه فتؤثر فى عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها .. وعلى قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية وانسجامها تكون قوة الشخصية ، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الأفراد يكون فهمنا لحقيقة شخصياتهم .

والتعليم الذى يؤدي الى تكوين اتجاهات نفسية صالحة فى التلميذ أكثر جدوى من التعليم الذى يؤدي لمجرد اكتساب المعلومات والمعرفة .. ذلك لأن الاتجاهات النفسية يبقى أثرها دائماً بينما تخضع المعلومات لعوامل النسيان .

ويسمى المربون الى معاونة المعلمين على اكتساب اتجاهات نفسية لا تتعارض مع الاتجاهات الاجتماعية والعمل على تغيير اتجاهاتهم الغير مرغوب فيها ..

وليس من السهل تغيير الاتجاهات النفسية إلا أن اتباع قوانين التعلم يساعد على تقوية الاتجاهات الصالحة والتخلص من الاتجاهات الضارة ..
والاتجاهات النفسية تعبر آخر للمواقف التي تتكون أثناء حياة الفرد وتجعله يتصرف باتصالات معينة نحو شخص معين أو فكرة أو موضوع •

بعض نظريات التعلم

مقدمة :

تعرضت نظريات كثيرة لتفسير عملية التعلم . منها نظرية الارتباط ، ونظرية الاشتراط ، ونظريات المجال ، ونظرية الاقتران ، ونظرية التعزيز .. وغيرها . ونحن في هذا الفصل سنقتصر على تفسير أهم النظريات في توضيح سيكولوجية التعلم وخاصة تلك التي ترتبط ارتباطاً كبيراً بالمدرسة ، ونعرض لها رجال التربية عند دراسة مشكلات التعلم أو دراسة الشخصية من جميع نواحيها ، وهذه النظريات هي :

- ١ - نظرية الارتباط أو التعلم بالمحاولة والخطأ لثورنديك .
- ٢ - نظرية الاشتراط لبافلوف .
- ٣ - نظرية المجال : الجسئات .

ويرى البعض أن هذه النظريات تتعارض تعارضاً خطيراً ، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مفككات التربية تعقيداً ، ولكننا نقول إن من يكف على دراستها ويبيد فيها ، سيجد أن نتائجها لا يمكن أن تكون على هذا القدر من التضارب والتعارض ، بل كثيراً ما تتفق في بعض المبادئ العامة وإن اختلفت الأهمية النسبية التي تعطىها كل نظرية لهذه المبادئ . والحق أن نظريات التعلم تعتبر على جانب كبير من الأهمية مهما تباينت هذه التفسيرات أو تعارضت ، ويجب النظر إليها باعتبارها أدوات عن طريقها يمكن اكتساب المعارف العلمية .

أولاً - نظرية الارتباط : ثورنديك

تطلق على هذه النظرية أسماء متعددة منها المحاولة والخطأ ، أو نظرية الارتباط أو نظرية الوصلات العصبية أو فرض الارتباط م - م (مثير ، م استجابة) .

وترتبط هذه النظرية ارتباطاً وثيقاً باسم العالم الأمريكي « إدوارد لى ثورنديك » Thorndike أحد رواد علم النفس التجريبي ، والذي

يعتبر من أوائل تلاميذ الرائد السيكلوجى الأول « جيمس ماك كاتل »
المسئول الأول عن نشر التجريب فى علم النفس فى الولايات المتحدة
الأمريكية . ويدين علم النفس لثورنديك بأنه أول من أدخل نظام
التجريب على الحيوان على مجال واسع : وكان اهتمامه منصباً على
قياس الذكاء عند الحيوان حتى يستطيع أن يلقي ضوءاً على مشاكل
الذكاء الإنسانى .

وقد شرح « ثورنديك » نظريته فى تفسير عملية التعلم فى كتابه
« ذكاء الحيوان ١٨٩٨ » ، وفى مؤلفات أخرى من أهمها « علم النفس
التربوى ١٩١٣ » ثم ظل ينشر أفكاره فى هذا المجال حتى عام ١٩٢٥
موجهاً عنايته نحو تطبيق واستخدام نتائج نظريته فى ميادين التريية
والتعليم وخاصة ميدان دراسة الفروق الفردية ، والقياس العقلى ،
والتحصيل المدرسى .

وتعتبر نظرية الأوتباط التى حاولت تفسير عملية التعلم من أهم
النظريات رغم البعد القوى الذى وجه إليها ورغم كثرة منافسيها فى تفسير
عملية التعلم ، ويرجع ذلك الى ما أثارته هذه النظرية من بحوث عديدة
ومناقشات تجريبية بزوجت علم النفس بكثير من الوقائع .

مبنى السلوك

يرى « ثورنديك » بأن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك
دراسة علمية ، وأن عملية التعلم عبارة عن تغير فى السلوك ، وأن كل
ما يمكن عمله هو ملاحظة هذا التغير ودراسته وقياسه . ويعتبر
« ثورنديك » أن السلوك هو عملية تبدأ بتنبه على السطح الحاس للكائن
الحى ، ثم ينتقل من الأطراف الى المراكز العصبية ، ثم يصل الى الأعصاب
المصدرة للمخ ، وينتهى الأمر باستجابة معينة قد تكون انقباضاً أو تقلصاً
عضلياً أو إفرازاً غدياً أو تعبيراً حركياً من الكائن الحى أى أن السلوك
كما يراه ثورنديك يبدأ من المبدأ المعروف وهو (م ← س) أى
شير ← استجابة . وعلى سبيل المثال سقوط الضوء على حدة العين

يعتبر « مشيراً » وضيق الحديقة تبعاً لذلك يعتبر « استجابة » ، ورؤية الطيلم يعتبر « مشيراً » واسالة اللعاب يعتبر « استجابة » وهكذا .

3- ويلاحظ أن التعلم بالمحاولة والخطأ يفسر لنا بوضوح خطوات التعلم عند الحيوان أكثر من تفسيره للتعلم عند الإنسان ، لهذا نجد معظم الحقائق المتصلة بهذا النوع من التعلم مستقاة من التجارب التي أجراها العلماء على الحيوان وعلى الأخص القطط والفيضان والكلاب وبعض القرود والأسماك .

تفسير ثورنديك للارتباط :

يقصد ثورنديك بالتعلم تقوية الارتباطات الموجودة بين المراكز العصبية وبين مثيراتها . . ويرى أن طبيعة تركيب خلايا الجهاز العصبي هي التي جعلت التعلم ممكناً - ويفسر ثورنديك الارتباط الذي يحدث بين أي موقف والاستجابة الخاصة به على ضوء الارتباط الناشئ بين مجموعة الأعصاب المستقبلية للمثير ، وبين مجموعة أخرى تصدر عنها الاستجابة عن طريق الوصلات العصبية التي تربط المجموعة الأولى بالمجموعة الثانية .

ويقصد « ثورنديك » بقوة الارتباط درجة احتمال انتقال التيار العصبي من المجموعة الأولى الى المجموعة الثانية . فإذا كانت درجة احتمال هذا الانتقال كبيرة كان الارتباط قوياً . وإن كانت درجة الاحتمال ضعيفة كان الارتباط ضعيفاً . وهذا الانتقال لا يحدث الا عن طريق الوصلات العصبية .

قوانين ثورنديك للتعلم

حاول « ثورنديك » أن يفسر عملية التعلم ، فوضع مجموعة من القوانين الأساسية كان الغرض منها هو الوصول الى وصف يساعد على فهم عملية التعلم ، وأن الاستماعة بها في مجال التربية والتعليم يؤدي الى نتائج مشرة في العملية التعليمية .

١ - قانون الأثر :

ينص هذا القانون على ما يأتي : « حينما يحدث ارتباط بين موقف

واستجابة ، ومصاب ذلك أو يتبع بطله رضا وإرتياح وإشباع - فأن قوة الارتباط تزداد أما حينما يصلح الارتباط أو يتبعه حالة ضيق فأن قوة الارتباط تضعف وتقل ، ويختلف تأثير التقوية في حالة الإشباع أو تأثير الاستعفاف في حالة الضيق على ارتباط عصبى ما تبعه لاقترايد الارتباط الأصلي منه أو بعده عنه .»

ويعنى هذا القانون أن الطلبة النفسية في أثناء التعلم لها أهمية كبيرة في سرعة التعلم أو بطئه : ولذا نجد أن هذا القانون لا يختص :

(أ) : ناحية إيجابية .

(ب) : ناحية سلبية .

والناحية الإيجابية تتضمن أن كل خبرة أو محاولة مصحوبة بحالة نفسية سارة من شأنها أن تحدث أثر أقوى النفس يساعد على تسهيل حدوثها فيما بعد ، أى على سرعة التعلم . أما الناحية السلبية فتتضمن أن كل محاولة تصحبها حالة نفسية غير سارة ، سواء كانت مؤلمة أو محزنة إلى غير ذلك ، فمن شأنها أن تحدث أثر أضعف النفس يعمل على مقاومة وتعطيل تكرار حدوثها فيما بعده . ويعتبر قانون الأثر من أهم قوانين التعلم . إذ لن يمكن أهمها جميعاً خصوصاً من ناحية تطبيقه في التعلم في الحياة المدرسية .

٢- قانون الاستعداد :

يعتبر هذا القانون شرحاً تفسيرياً لقانون الأثر ، إذ يوضح فيه « ثورنديك » معنى الارتياح أو الضيق وهى الأمور التى تتضمنها قانون الأثر ، ويقول : -

(أ) : حينما تكون الوحدة الفعلية على استعداد للسلوك - فإن سلوكها يريح الكائن الحي .

(ب) : حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للفعل ، ولا تعمل . فإن عدم عملها يضيق الكائن الحي .

(ج) حينما تكون الوحدة المعصية على استعداد للعمل . فان
اجبارها على العمل يضايق الكائن الحي .

ويتضمن هذا القانون وجود الميل والرغبة عند الكائن الحي ليزل
المجهود ، كما يتضمن التهيؤ والاستعداد بحيث يشعر بأنه سيواجه موقفاً
يتطلب المحاولة وبذل الجهد ، ويشير القانون الى أنه كلما زاد التهيؤ
والاستعداد عند المتعلم كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم .

٣ - قانون التكرار او التدريب :

ينص هذا القانون على ما يأتي : « كلما زاد ارتباط موقف مع
استجابة معينة فان ميل هذا الموقف لاستدعاء هذه الاستجابة يقرى
مستقبلاً » .

ولهذا القانون في قطر « ثورنديك » مظهران :

(أ) قانون الاستعمال : أي أن الارتباطات تقوى عن طريق الاستعمال
والممارسة .

(ب) قانون الاهمال : أي أن الارتباطات تضعف وتفسى عن طريق
عدم ممارستها .

ويتضمن قانون التدريب تكرار المحاولات ، والتمرن على القيام
بالمحاولات التي تؤدي الى التعلم . ويفيد هذا القانون في أن مداومة
الاستمرار على القيام بعمل ما تساعد على ثبوت آثاره وتعلمه بسرعة ،
بينما ترك العمل في أي مشكلة يقلل من آثار بقائها ، ويعمل على نسيانها
وقلة تعلمها ، ولذلك يعبر عن هذا القانون بقانون الاستعمال وقانون
الاهمال .

ويمكن أن نلمس أهمية هذا القانون في تكوين العادات والتي تعتبر
نوعاً من التعلم ، فإذا أردنا تثبيت عادة من العادات ، فالطريق الى ذلك
هو التكرار المستمر . وإذا أردنا التخلص من عادة ضارة ، فالوسيلة الى
ذلك هي أن نتركها ولا نعاود محاولتها .

وقد حاول « واطسون » أحد علماء النفس أن يفسر ما يحدث من

أثر التكرار في التعلم ، فقال بأن المحاولات التي تتكرر كثيراً هي التي تبقى ويقوى أثرها في الوصلات العصبية التي تتكون بين المشير والاستجابة . إذا فالوصلات العصبية التي يتكرر تكوينها وتقويتها أكثر هي التي تحدث استعداداً يساعد على حدوثها فيما بعد ، أما الوصلات العصبية الضعيفة التي لا تقوى لقلّة عدد مرات تكرارها ستمحي آثارها بالتدريج ، ولا يتهيأ الكائن الحي للقيام بها بعد ذلك . ولكن وجهت بعض الاعتراضات لهذا التفسير ، وأهبطها الشك في طبيعة هذه الآثار من حيث علاقتها بالوصلات العصبية ، وعلاقتها بالآثار الفسيولوجية وأهم من ذلك كون التكرار وحده لا يكفي لحدوث التعلم ، فمن المشاهد أن التكرار في جو من الضيق أو الألم يحدث آثاراً سيئة في النفس تطل عملية التعلم .

وقد أدخل « ثورنديك » بعد ذلك تعديلاً على القانون ، ووضع أن التدريب وحده لا يكفي لحدوث عملية التعلم ، وأن التدريب يكتسب قيمته بممارسة نتائجه وآثاره ، الأمر الذي يترتب عليه أن مجرد تكرار الحركات لا يؤدي إلى عملية التعلم ، بل يجب أن تنتج عن هذه الممارسة ما يقوى الرباط العصبي ألا وهو الشعور بالارتياح والانبعاث .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه القوانين الثلاثة تعمل متضامنة في عملية التعلم وهي تساعد على تفسير التعلم بالمحاولة والخطأ ، ويمكن الانتفاع بها في طرق التدريس والتعلم ، ومن أمثلة ذلك أنه لا يصح أن يعتمد على التكرار وحده كطريقة للتعلم ، وإنما يجب أن يكون التكرار مصحوباً بالتشجيع في المحاولات الناجحة ، وبغير التشجيع في المحاولات الخاطئة ، كما أن الإرشاد وتبصير المتعلم بمحاولاته الناجحة ومحاولاته الخاطئة يساعد على اقتصاده في الوقت ، والجهد الذي يبذله في التعلم .

ولما كان التعلم يتوقف كثيراً على الأثر النفسي المصاحب لعمليات التعلم ، فإن الشخص الذي يتعلم في جو من الحب والعطف والثقة والاطمئنان يتولد عنده أثر نفسي موجب يساعده على سرعة التعلم . أما من يتعلم في جو من السخرية والعقاب والتعنيف . وغير ذلك من

الانفعالات السلبية ، فان هذا يحدث آرا سيئا في النفس يؤدي الى مقاومة التعلم وكرهية تكرار المحاولات .

خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ :

- ١ - يمكن استخدام هذا النوع من التعلم مع الحيوانات الدنيا .
كما يمكن استخدامه مع الأطفال الصغار الذين لم تتم عندهم القدرة على التفكير ، بل قد يستخدمه بعض الكبار في حالات الانفعال .
- ٢ - يتعلم الانسان عن طريق المحاولة والخطأ لانعدام عامل الخبرة والمهارة أو عدم توافر القدر الكافي من الذكاء لحل المشكلات .
- ٣ - هذا النوع من التعلم هو أساس اكتساب وتكوين العادات بالمهارات الحركية كتعلم السباحة أو العزف على الآلات الموسيقية أو الكتابة على الآلة الكاتبة .
- ٤ - يتحقق التعلم بطريقة ميكانيكية عن طريق محاولات وأخطاء حركية فاهرة وبغير تحديد للهدف .
- ٥ - هذا النوع من التعلم لا يقوم على الملاحظة أو الفهم أو الذكاء .

ثانياً - نظرية الاشتراط : بالملوف

يطلق على هذه النظرية اسم التعلم الشرطي ، وهو التعلم الذي يحدث نتيجة الارتباط بين المثير غير الطبيعي والاستجابة لمثير آخر طبيعي بسبب اقتران المثير غير الطبيعي بالمثير الأصلي عند حدوث الاستجابة الطبيعية ، اذ أن تكرار حدوث المثير غير الطبيعي بشرط أن يحدث معه المثير الأصلي مع الحصول على الاستجابات الناتجة عن ذلك يحدث آثاراً في الجهاز العصبي تكسب المثير غير الطبيعي وحده القدرة على الاستثارة الطبيعية التي تنتج من المثير الأصلي - وفكرة التعلم الشرطي مبنية على ما يحدث من آثار في التكوين الفسيولوجي للمسالك العصبية عند تكرار حدوث الفعل المنعكس مع وجود مثيرات جديدة .

الفعل المنعكس الشرطي :

اذا تكرر حدوث مؤثر جديد مع مثير أصلي ، بحيث نحصل على

الاستجابة للمثير الأصلي وقت حدوث المثيرين معاً ، فانه بعد عدة مرات تكون آثار فيسيولوجية في المسالك العصبية التي يتم بها الفعل المنعكس بحيث يمكن للمثير الجديد أن يكتسب قدرة المثير الأصلي على حدوث نفس الاستجابة .

تجربة بافلوف :

يعتبر « إيفان بافلوف » Pavlov أحد الرواد الأوائل في علم النفس التجريبي وأحد علماء الفسيولوجيا في روسيا ١٨٤٩ - ١٩٣٦ . وقد ركز أبحاثه التجريبية على دراسة فيسيولوجيا الهضم ، فكشف عن القوانين التي تخضع لها افرازات الغدد وخاصة اللعابية في عملية الهضم ، وقد بين أن هذه الافرازات انعكاسية أو فطرية لدى الكائن الحي .

وعندما كان بافلوف يجري تجاربه العملية على الكلاب ، استرعى نظره ظاهرة افراز اللعاب وهو فعل منعكس طبيعي لتذوق الطعام - قبل تقديم الطعام نفسه الى الكلب وذلك بمجرد رؤيته للشخص الذي اعتاد أن يقدم له الطعام . أثارت هذه الظاهرة تفكير « بافلوف » لأنه عجب من أن الشخص نفسه يثير اللعاب برغم كونه ليس مثيراً طبيعياً له ، ولهذا بدأ بإجراء تجاربه الشهيرة في الفعل المنعكس الشرطي .

وقد فسر بافلوف تكوين الفعل المنعكس الشرطي تفسيراً فيسيولوجياً ، على أساس تكوين ارتباطات عصبية بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي . وهذه الارتباطات العصبية يمكن تصورها بتقوية الأثر الذي يحدث من مرور التيار العصبي في المسالك العصبية عدة مرات بالتكرار بحيث يحدث من ذلك أثر سهل مرور التيار في نفس الطريقة فيما بعد .

قانون التعلم عند بافلوف :

إن قانون التعلم الرئيسي في نظر بافلوف هو الاقتران الزمني ، وهو القانون الوحيد المسئول عن تكوين علاقات شرطية بين المثير الطبيعي « طعام » والمثير الشرطي أو الصناعي ، أي أن التعلم يتوقف على التصاحب الزمني والاقتران بين مثيرين ، ورغم وجود مثيرين واستجابة واحدة فإن بافلوف يسمي العلاقة :

٢ - من المنعكس الطبيعي . و ١١ - من المنعكس الشرطي .
و ملخص فكرته في الفعل المنعكس الشرطي هي :

إذا كانت م هي المثير الأصلي . س هي الاستجابة انصعية لهذا المثير و رتبت الظروف التجريبية كأن يصاحب م مثيراً آخر هو ١٠ . ثم كررنا العملية عدة مرات بحيث يصاحب ١١ - م في كل مرة . وبعد ذلك أزيل المثير الأصلي الذي هو م وقصرنا الموقف على مثير ١٠ فان الاستجابة الطبيعية س ستظهر . ومن ثم إذا شرطنا استجابة معينة لمثير يصاحب مثيرها الأصلي و كررنا هذه العملية عدة مرات ثم ارتبنا المثير الأصلي و قدما المثير المصاحب كان الناتج لدينا الاستجابة الأصلية .
العوامل التي تؤثر في التعلم الشرطي :

أولاً : يجب التأكد من عدم تكوين مثيرات شرطية أخرى خلاف المثير الشرطي موضع التجربة . وذلك بإبعاد أثر العوامل الخارجية المحيطة بالتجربة و بحيث يمكن تسوية ظروف التجربة ولا يتغير منها إلا فكرة التكرار مع وجود المثير الشرطي . ويتضمن هذا إبعاد أي أثر لتشتت الانتباه في الحيوان موضع التجربة .

ثانياً : فلاحظ أن التكرار شرط أساسي لتكوين الاستجابات الشرطية ، وقد وجد أن التكرار يجب أن يكون كافياً لدرجة معينة ، وأن شدة الاستجابة تتوقف على عدد مرات التكرار ، وقد أوضح ذلك « بافلوف » بتجربة خاصة قاس فيها كمية اللعاب عقب كل مرة من مرات التكرار في تجربته على الفعل المنعكس الشرطي . فلاحظ تزايد كمية اللعاب بالتدرج . على أن التكرار الزائد عن الحد قد يحدث أثراً عكسياً نتيجة الملل .

ثالثاً : لاحظ هؤلاء العلماء أن التكرار الموزع على فترات أكثر أثراً من التكرار المتتابع بدون فترات راحة . وهذه حقيقة لها تطبيقات تربوية كثيرة .

رابعاً : عندما يسبق المثير الشرطي (الجرس أو الضوء) المثير الطبيعي

(الطعام) يقوى الرباط الشرطى ، فنحصل على نتائج أحسن مما لو قدم
المثير الطبيعى أولاً .

خامساً : ظهر من جميع التجارب أهمية الدافع النفسى فى التعلم ،
فتقديم الطعام مثلاً ، والصدمة الكهربائية كلها ترتبط بفكرة الثواب
والعقاب ، ولولا وجود مثل هذه الدوافع لكانت هذه التجارب أقل أثراً
فى توضيح الفكرة .

سادساً : لوحظ أن هناك فروقاً فردية حتى بين الحيوانات فى سرعة
تعلمها تعلماً شرطياً ، بدليل أن بعض حيوانات « بافلوف » كان يكفىها
عشرة محاولات والبعض الآخر احتاج الى أكثر من ٥٠ محاولة . وهذا
ثابت أيضاً فى الأطفال مما يدل على الاختلافات الفردية فى القابلية للتعلم .

الطفل المنعكس الشرطى من الدرجة الثانية :

من الممكن أن تتصور حدوث الاستجابات الشرطية على درجات أعلى
مما سبق ، وذلك بأن تفرق بين المثير الشرطى ، وبين مثير ثالث جديد ،
وتكرر التجربة عدة مرات ، فيصبح للمثير الثالث وحده كافيًا لحدوث
نفس الاستجابة الأولى .

تجارب التعلم الشرطى على الأطفال :

١ - تجربة واطسون : لاحظ أن الطفل الذى أجرى عليه التجارب ،
وكان عمره سنة تقريباً كان يخاف لمجرد سماع صوت مرتفع له رنين
خاص ، ولاحظ أيضاً أن الطفل لا تظهر عليه علامات الخوف إذا قرب
منه فأر أبيض صغير ، فحاول « واطسون » أن يقرن رؤية الفأر (مثير
شرطى) بسماع رنين الصوت (مثير طبيعى) وكرر ذلك عدة مرات ،
وكانت النتيجة أن مجرد ظهور الفأر بمفرده يكفى لحدوث الخوف الشديد
الطفل الصغير .

٢ - قام « انجلش » English بتجارب مماثلة أثبت بها أن حالات
الخوف من الحيوانات الأليفة تحدث نتيجة للتعلم الشرطى ، وأمكنه أن
يحدث استجابة الخوف عن طريق التعلم الشرطى بمجرد تقديم لعبة على
شكل فأر أو جلد أرنب بعد تكرار التجربة عدة مرات ، مما يدل على أن

الخوف لم يكن من الحيوان اللائف في دابه . وان الأمر مسألة ارتباط عصبية تكوّن بتكرار رؤية الشكل الظاهري للحيوان اللائف في حالات مشوبة بافعال الخوف ، وإذا يصح أن تفسر معظم حالات الخوف التي نراها عند الأطفال على أساس التعلم الشرطي ، إذ أن المثيرات الطبيعية الاحتلالية للخوف قليلة جداً مثل الصوت المرتفع الشديد ، وفقدان التوازن والغثوث من السقوط من مكان مرتفع . أما ما نراه من مخاوف أخرى عند الأطفال بل وعند الكبار أيضاً فترجع في الحقيقة إلى ظروف مكتسبة نتيجة للتعلم الشرطي كالخوف من الماء أو الخوف من البحر أو من الظلام ، أو الخوف من المدرس أو الخوف من الأم أو غير ذلك .

يتبين من تجارب التعلم الشرطي على الأطفال أن تكوين الفعل المنعكس الشرطي يتم أسرع مما يحدث في حالة الحيوانات وذلك لزونة الجهاز العصبي ، كما لوحظ أيضاً أن من الممكن أن يتكوّن الخوف من مثير غير طبيعي نتيجة اقترانه بمثير غير طبيعي مرة واحدة فقط إذا كان الجو الانفعالي المحيط بالتجربة شديداً ومؤثراً على الطفل ، وفي هذه الحالات يصف على أصحاب فكرة التعلم الشرطي المؤسس على التكرار أن يفسروا لنا حدوث مثل هذا التعلم الذي لا يحتاج إلا لتجربة واحدة .

ومثل هذه الحالة تتضح في الكثير من المقد النفسية وتجارب الأفراد مثل الخوف من حرق النار أو الخوف من لدغ حشرة إذ يكفي في هذه الحالات حدوث الاستجابة مرة واحدة مع إحاطتها بجو انفعالي شديد .

ظاهرة الانطفاء :

لاحظ بافلوف أنه إذا تكرر وجود المثير الشرطي دون وجود المثير الطبيعي فإن كمية اللعاب تأخذ في النقص شيئاً فشيئاً حتى تؤول ، بل إن السلوك الحركي الذي كان يأتي به الحيوان في حالة الاستجابة الشرطية مثل تحريك الجسم قد يتلاشى . وقد صاغ بافلوف قانون الانطفاء فيما يلي : « إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم للمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو يتلاشى » .

هذا ويستبر السلوكيون أن الانطفاء لا يعني تدمير الرباط الشرطي

تماماً ولكن يمكن أن تسترد الاستجابة الشرطية قوتها وفعاليتها حين تقدم ولو مرة واحدة بالمثير الطبيعي .

طرق تعطيل التعلم الشرطي :

١- يمكن القضاء على التعلم الشرطي بأن نقرن المثير الشرطي بمثير آخر مضاد أو عكسي ، كأن تقدم للحيوان صدمة كهربائية بدلاً من تقديم الطعام ، وفي هذه الحالات يقل أثر ما تكون سابقاً من ترابطات عصبية بين المثير الشرطي والاستجابة الجديدة ، وبالتدريج يمحو أثر التعلم الشرطي تقريباً .

٢- يمكن القضاء على الاستجابة الشرطية بأن نكرر التجربة مرات كثيرة جداً بدرجة الملل ، وهنا يقترن الملل بالاستجابة الشرطية « والملل مثير عكسي للتعلم فتكون النتيجة عكسية أي يقل أثر التعلم » .

٣- سبق أن قلنا أن « بأفلوف » في تجاربه الشهيرة احتاط من أثر العوامل الثلاثة للاتباء ، وإذا أريد تعطيل التعلم الشرطي فيمكن أن يتم ذلك بإدخال مثيرات جديدة متنوعة تعمل على تقليل أثر المثير الشرطي ، فيضف التعلم بالتدريج .

٤- من الممكن أن نبطل عمل المثير الشرطي بأن يبدأ هذا المثير متدرجاً من حيث الشدة ، فإذا كان في المحاولات الأولى ضعيفاً بدرجة معينة فإن الحيوان لا يستجيب له ، بل يعود عليه كما هو ، فإذا قوينا المؤثر قليلاً بحيث لا تكون الزيادة كافية لحدوث الاستجابة الشرطية ، فإن الحيوان يعود أيضاً على هذه الدرجة من الشدة ولا يستجيب لها ، وهكذا يمكن التدرج في تغيير شدة المثير بحيث يصبح عديم الأثر في التعلم الشرطي .

تطبيقات تربية عن التعلم الشرطي :

أولاً : تكوين العادات عبارة عن سلسلة من التعلم الشرطي ، ومن ثم فتجارب التعلم الشرطي لها قيمتها في تنشئة الأطفال على العادات السليمة ، وكذلك في محاولة إقلاعهم عن العادات غير المرغوب فيها .

ثانياً : لما كان من الصعب تكوين رغبة مرضى من الدرجة الثانية أو الثالثة مع ضعف الرباط المتكون ، فعلى المعلم ألا يقدم لتلاميذه خبرة قبل أن يكونوا مستعدين لها ، فالغبرات التي تبني على الرموز وفهم المفردات يجب أن تكون في مرحلة تعليمية متأخرة نسبياً وقبل أن تبني المادة على الممارسة الفعلية .

ثالثاً : معظم حالات المخاوف النفسية ، وحالات الحب والكراهية اللاشعورية ، وكل ما يتصل بتكون المقد النفسية يسكن أن يفسر بتكوين الارتباطات الشرطية بين مثيرات غير طبيعية للخوف وبين مواقف مخيفة في حالة الخوف . وبين مثيرات غير عسية ومواقف مشوبة بالغضب في حالة الغضب وكذلك الحال في حالات الكراهية .

رابعاً : العلاج النفسى يمكن أن يقوم على أساس تكوين ارتباطات نفسية جديدة وإيقاف الترابطات الشرطية السابق تكوينها . والتي تسبب الارتباك النفسى .

خامساً : كره التلميذ للمادة قد ينتج كاستجابة شرطية لكره التلميذ للمدرس وقد يكون كره التلميذ للمدرس استجابة شرطية لمواقف التأنيب والعقاب التي تكرر بين التلميذ والمدرس .

سادساً : الثواب أو العقاب يكون له آثاره تطبيقاً لفكرة التعلم الشرطى ، فعدم تأدية الواجبات المدرسية يتسبب في العذاب أى أن عدم العمل مثير شرطى والعقاب يؤدي الى الخوف .

ثالثاً : نظرية المجال : الجشتالت

يطلق على هذه النظرية أسماء كثيرة منها نظرية الجشتالت ، أو نظرية ادراك العلاقات ، أو التعلم بالاستبصار أو اللوح . وقد ساهم أنصار هذه النظرية بنصيب كبير في شرح وتفسير عملية التعلم بالاستبصار أو عن طريق البصيرة ، وقد ظهر هذا جلياً فيما كتبه رواد هذه المدرسة من العلماء الألمان أمثال « كوفكا » Koffka في كتابه (نمو العقل) عام ١٩٢٥ ، « وكهler » Kohler في كتابه (عقلية القروود) عام ١٩٢٥ .

رفض الجشتالتيون رفضاً قاطعاً تفسيرى « ثورنديك » و « بافلوف » لعملية التعلم ، بالمحاولة والخطأ أو عن طريق تكوين رباط شرطى ، وعابوا على « ثورنديك » أن الأقفاس التى كان يستخدمها فى تجارب التعلم على القطة ، واستخدام المتاهات فى تجارب التعلم على الفيران ، بأنها لم تسمح بظهور قدرة الحيوان على التعلم ، فلجأ كل منهما للتخييط العشوائى والى المحاولة والخطأ والتعثر فى الوصول الى الهدف بعد أن أخفقت فى ادراك الموقف الكلى ، ولما كان مجال الادراك غير واضح ، فانها لم تستطع الايام بكل عناصر الموقف التعليمى فكانت النتيجة التخييط العشوائى من جانب الحيوان .

وفد قام علماء هذه النظرية بتجارب عن التعلم فسروا بها حدوث التعلم عند الحيوان والانسان على أساس ادراك الموقف الكلى والمجال الذى يحيط بالمشكلة كوحدة ، وأن قدرة الحيوان على ادراك العلاقات الموجودة فى الموقف هى التى تساعد على حدوث التعلم ، وقبل أن نوضح فكرة التعلم بالاستبصار سنحاول لقاء الضوء على معنى نظرية الجشتالت .

فكرة عامة عن نظرية الجشتالت :

قامت هذه النظرية كثورة على النظرية المنصرية التى كانت تدرس السلوك بتجليله الى عناصره الأولية وجزئياته متأثرة فى ذلك بعلم الكيمياء وفكرة تحليل المواد الى عناصرها الأولية . وقد ساعد على ظهور نظرية الجشتالت ما اقتبسه علماءها من علوم الطبيعة من مصطلحات مثل فكرة المجال والقوى الفعالة فى المجال ، وما يحدث بين هذه القوى من جذب أو تنافر ، ومن حالات الاتزان أو اختلال التوازن ، ولفظ المجال اصطلاح تحدث عنه « فاراداي » على اعتبار أن هناك قوى مؤثرة فى هذا المجال يمكن أن يفسر بها ما يحدث فى هذا المجال من تغير ، وقد استفاد علماء الجشتالت من هذه الفكرة ، فاعتبروا أن لكل كائن حى مجالاً يعيش فيه ، وأن هذا المجال يتوقف على تنظيم القوى الفعالة فيه فى لحظة معينة ، وأن نشاط الكائن الحى يعتبر محصلة ناتجة من آثار جميع القوى الفعالة فى المجال النفسى والتفسيولوجى والطبيعى ، أى القوة الداخلية والخارجية

انمودة في الرد . اذا فالسلوك يهدف الى الوصول الى احداث حالات
انزان بين القوى المختلفة المؤثرة في المجال .

وكلة جشثالت معناها تكوين كلى عام أو تنظيم أو شكل أو هيئة
كلية . وتتضمن هذه النوحدة النظرية الى الكل قبل الجزء على اعتبار أن
الكل أكثر من مجرد مجموع الأجزاء . وقد عرف (ليفين) Lewin
كلية جشثالت فقال انها تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطاً فضلاً
بحيث اذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه تغير في الشكل الكلى العام .

وأهم أبحاث نظرية الجشثالت كانت موجهة في بدايتها الى موضوع
سينكولوجية الادراك . والادراك هو الخصوة التي نلى الاحساس ، اذا أن
الادراك يتضمن شيئ من الوعي والتمييز الذى لا يمكن أن يتم من غير
حدوث الاحساس . ومن المعروف أن الادراك ينبع الاحساس في جميع
انواعه من احساس بصرى أو احساس سمعى أو حركى أو غير ذلك .
والهمم في فكرة الجشثالت عن الادراك أن المدركات التي ندركها تتأثر
بعوامل معينة تتحكم في ادراكنا لها وتميزها عن غيرها مما يوجد في المجال
المحيط بنا ، وأتأنا ندرك الأشياء التي تقع تحت حسنا كوحداث كلية أولاً،
وان كنا بعد ذلك نحاول التدقيق في تفاصيلها بعد أن ندرك الكل العام .

تفسير التعلم :

اهتم الباحثون من علماء الجشثالت في التعلم أمثال « يركيز »
و « كهلر » و « كوفكا » وغيرهم ، بأجراء تجارب مشاهة لتلك التي قام
بها « ثورنديك » وأكدوا أن التعلم قد يحدث لا نتيجة المحاولة والخطأ
فقط ، بل أيضاً نتيجة ادراك العلاقات الممكن أن تساعد على حل الموقف .
ولما كان ادراك العلاقات يتوقف على ما عند الحيوان من ذكاء ، فان
المشكلات التي يمكن أن يتعلمها الحيوان لادراك العلاقات يجب أن
تكون في مستوى مناسب من حيث الصعوبة بالنسبة لمقلية الحيوان
ليستطيع أن يدرك ما فيها من علاقات تساعد على تعلم الموقف . ولهذا
فالتعلم بادرار العلاقات يكون واضحاً في الحيوانات العليا ، وفي الانسان
حيث يمكن للانسان أن يدرك العلاقات ويحددها أيضاً ويميتها أو يسميها

وبقارننا بغيرها من العلاقات على حسب مستوى ذكائه . ومن أمثلة
التجارب التي أجريت على التعلم بإدراك العلاقات تجربتان شهيرتان قام
بهما « كهلر » وتمرفان بتجارب الصندوق وتجارب العصا .

١ - تجارب الصندوق :

أجرى « كهلر » تجربة على القرد بأن أدخل أحد الترد في قفص ،
وعلق فيه بعض الموز ، وكان القرد جائعاً (الحالة الداخلية للحيوان)
ووضع في أحد جوانب القفص صندوقاً ، وعلق الموز في سقف القفص
(العوامل الخارجية) بحيث لا يستطيع القرد الوصول إلى الموز إلا عن
طريق ارتقاء الصندوق ليصل إلى غرضه . وفي هذه التجربة نجد أن
الحالة الداخلية للحيوان تعدد ليتصرف تصرفاً معيناً وهو الحصول على
الموز لأشباع حاجته إلى الطعام . كما أن العوامل الخارجية لا تسمح
للقرد بالوصول إلى الموز مباشرة بطريقة سهلة : إنما تملئ عليه استخدام
ذكائه أو قدرته على التكيف لإدراك الوسيلة التي تمكنه من الوصول إلى
الطعام ، وفعلاً أدرك القرد هذه العلاقة وأحضر الصندوق ، ووضعه تحت
النوز ووقف عليه وتناول الطعام وأكله فأشبع حاجته .

٢ - تجارب العصا :

ثم أجرى « كهلر » تجاربه على بعض القرد من فصيلة الشمبانزى
— وهي أكثر القردة ذكاء وأعلى درجة في السلم الحيواني قبل الإنسان —
وتعرف هذه التجارب بتجارب العصا : حيث وضع القرد الجائع في قفص
معلق فيه بعض الموز ، ثم وضع على الأرض بعض العصي التي يمكن
استخدامها في الحصول على الموز ، لاحظ « كهلر » القرد وسجل وصفاً
لمحاولاته ، فوجد أن بعض القردة استطاع بعد فترة من التأمل
والاستكشاف أن يستخدم العصا للحصول على الموز .

كر « كهلر » التجربة على مستوى أعلى بأن بشر على أرض القفص
بعض العصي القصيرة ، بحيث لا يمكن أن تؤدي كل منها على حدة إلى
الحصول على الطعام ، ولكن يمكن استخدام عضوين معاً في إيجاد عصا
طويلة عن طريق ادخال أحد طرفي عصا في نهاية الأخرى في تجويف أعد

لذلك • لاحظ « كهلر » أن القرد كان يجرب كل عشا بمفردها ويفشل لدرجة أنه يس في التغلب على المشكلة والحصول على الطعام ، ثم أخذ يلعب بمصاتين ويحركهما ينة وبسرة . ولكنه ما لبث أن وضع أحد العصوين في الثقب الموجود في العصا الثانية • وبذنت وجد نفسه (ربما عن طريق المصادفة) وقد أمسك بمصا طويلة ، فاستخدمها في جذب الموز . ولما أعيدت التجربة في اليوم التالي استخدم القرد عصوين بنجاح •

لاحظ أصحاب الجشتالت في هذه التجارب ادراك الحيوان لأهمية تحريك بعض الأدوات لا مجرد الاكتفاء بادراكها . إذ أن تحريك الأدوات يكون مرتبطاً بادراك العلاقة بينها وبين ما يريد انحيوان . وقد فسر « كهلر » حدوث التعلم عن طريق الاستبصار عندما لاحظ أن وصول إلى الحل يتم بشكل فجائي بعد قيام الحيوان ببعض المحاولات التجريبية أو الاستطلاعية • ويرى « كهلر » أن عامل ادراك العلاقات التي تنشأها المجال الإدراكي المحيط بالحيوان في الموقف الذي يتعلم فيه ، وعامل تكوين فكرة عامة للحل الصحيح للمشكلة التي يواجهها الحيوان تضمنان وجود قدرة عقلية هذه القدرة هي الذكاء ، وهذه القدرة تصبح بصيرة أو استبصاراً حينما تعمل بطريقة مباشرة في حل الموقف ، وقد يقف سير الذكاء وقمة صغيرة ولكن سرعان ما يتغير الموقف فجأة إلى حل سريع للمشكلة •

خطوات التعلم بالاستبصار :

- ١ - محاولة تحس الموقف ودراسته كله كوحدة •
- ٢ - ما يبدو على الحيوان من التروى أو التريث بعض اللحظات ، على أن يتبع ذلك عملية تركيز في الانتباه •
- ٣ - الاكثار من المحاولة في الطريق الأكثر احتمالاً للوصول إلى حل •
- ٤ - يظهر التعلم بالاستبصار في الانتقال السريع من المحاولات الخاصة إلى المحاولات الأكثر نجاحاً ونوعاً إلى حل •
- ٥ - مداومة النظر إلى الهدف المقصود وتكرار الانتباه إليه كما يحدث في تكرار نظر الحيوان إلى الطعام •

٦ - وصول الحيوان الى لحظة معينة يدرك فيها فجأة الأسلوب التكيفي الموصل الى الحل بشكل ظاهر ، وهذه هي أهم نقطة في فكرة التعلم بالاستبصار . وهي فكرة الوصول الفجائي الى الحل .

٧ - أهم ما يميز التعلم بالاستبصار ، القدرة على اكتشاف العلاقات الهامة في الموقف وإهمال ما عداها .

خصائص التعلم بالاستبصار :

كان من نتيجة التجارب التي أجراها علماء الجشتالت على الحيوانات الدنيا والعليا : وعلى الأطفال والكبار أن خرجوا ببعض خصائص التعلم عن طريق البصيرة أو الاستبصار نذكر منها ما يلي :

أولاً : يتوقف التعلم بالاستبصار على المستوى العقلي للفرد ، وعلى مبلغ ما عنده من استعداد عقلي يمكنه من حسن الإدراك وتمييز العلاقات الموجودة به .

ثانياً : يتوقف النجاح في التعلم بالاستبصار على وجود تشابه بين بعض عناصر الموقف الجديد وبين خبرات الفرد في حياته وتجاربه الماضية .
ثالثاً : يتوقف التعلم بالاستبصار على عدد من العوامل الإدراكية التي يعتبرها علماء الجشتالت أساسية في تركيب المجال الإدراكي ، وفي جذب الانتباه الى بعض الأشياء دون البعض الآخر .

رابعاً : يسبق التعلم بالاستبصار فترة استكشافية تناظر المحاولة والخطأ . ولكنها تتميز بتدخل عنصر الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات في المحاولات الاستكشافية .

خامساً : اذا حدث التعلم بالاستبصار فان الفرد يستطيع تكرار المحاولة بنجاح بنفس الطريقة وبسهولة وسرعة اذا أعيدت عليه التجربة .
في حين ان الوصول الى الحل بالمحاولة والخطأ لا يستوجب ضرورة قلة عدد المحاولات في المرات التالية فقد يحتاج الحيوان الى زمن أكثر وإلى محاولات أكثر .

سادساً : التعلم بالاستبصار ينبع عادة بزيادة في القدرة على حل المشكلات الجديدة .

العوامل التي تعوق التعلم بالاستبصار :

١ - تمعد الموقف وصعوبة المشكلة بحيث تكون فوق مستوى الفرد بحيث لا يدركها ادراكاً عقلياً . ولذا يقل التعلم بالاستبصار في حالات المشكلات المعقدة ، وفي الحيوانات ذات المستوى المنخفض من الذكاء ، وكذلك الأفراد من مستوى ذكاء منخفض .

٢ - عدم وجود دافع قوى يؤدي بالحيوان لبذل الجهد وتركيز الانتباه للوصول الى الحل .

٣ - تعدد مشيرات الانتباه التي تنتج من زيادة أجزاء الموقف بدرجة تزيد على مدى انتباه المتعلم . فان هذا يدعو الى تشتيت الانتباه وبطء التعلم .

٤ - قلة الخبرة السابقة بمواقف من نوع المشكلة المراد تعلمها .

٥ - عدم ادراك الموقف ككل وحدة .

٦ - عدم القدرة على إعادة ترتيب المجان الادراكي بالنظر اليه من زوايا مختلفة .

تطبيقات تربوية من التعلم بالاستبصار :

يمكن الاستفادة من فكرة التعلم بالاستبصار : ومن آراء علماء نظرية الجشتالت في نواحي كثيرة في التربية والتعليم نذكر منها ما يلي :

أولاً : تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار ، حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية ، أى يحسن البدء بالجميل ثم الكلمات ثم الحروف بدلا من البدء بتعليم الحروف . وقد جربت الطريقة الكلية في بعض مدارسنا ، وثبتت أفضليتها على الطريقة الجزئية . فمن الواضح أن الجمل والكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات معنى وذات أهمية في نظر الطفل ، أما الحروف المجردة فيصعب على الطفل ادراك معناها منفرداً .

ثانياً : في حل المسائل الهندسية أو التفكير في أى مشكلة رياضية أو غير رياضية يمكن الاستفادة من النظرية الكنية بالاهتمام بحصر المجاز الكلى للمشكلة . بحيث ينظر إليها مرة واحدة فهذا يساعد على ادراك العلاقات التى توصل الى الحل أما اذا أغفنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة من غير أن نستوعب كل جزء فيها فان هذا يعوق الوصول الى الحل السليم .

ثالثاً : يمكن الافادة من النظرية الكلية برعاة الفكرة القائلة بأن الكل يجب أن يسبق الأجزاء ، وذلك بأن تطبق هذه الفكرة في خطوات عرضاً للمشكلات التعليمية ، فعند لقاء درس أو محاضرة معينة ، أو اجابة سؤال أو كتابة مقال أو نحو ذلك يحسن دائماً البدء بتوضيح النظرة العامة الى المشكلة في جملتها ، كأن يذكر الشخص النقط الرئيسة التى سيدور عليها الدرس أو المناقشة أو يحدد النقط التى ستضمونها اجابة السؤال . وبعد ذلك ينتقل الى عرض جزئياتها واحداً بعد الآخر ، إذ أن هذا يساعد على فهم المدلول العام أو الوحدة الكلية للموضوع .

رابعاً : في أى انتاج فنى سواء من حيث التعبير الفنى أو التقدير الفنى نجد أن الكل يسبق الجزء ، بمعنى أننا عندما ندرك صورة فنية معينة فان جمالها يتضح لنا لو نظرنا إليها في مجموعها العام كوحدة بينما لو نظرنا الى جزئياتها أولاً فقد لا نلمس ما بينها من علاقات تؤثر في التكوين الجمالى للصورة ، وكذلك الحال في الانتاج الفنى حيث يبدأ الفنان برسم « كروكى » عام . ثم يأخذ في توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدرج ، ولو تصورنا أن الفنان سيبدأ بالأجزاء ، فمن المتوقع أن يصعب عليه عمل التوازن بين أجزاء الصورة بما يضمن تناسب الأجزاء الذى يؤثر في المجال والابداع الفنى .

رابعاً : نظرية سكينر في التعلم

SKINNER

تعتبر نظرية سكينر من أهم النظريات التى كان لها صدى بعيد في تطوير العملية التعليمية كلها - وذلك لأنها أدت الى تفجير حركة تربوية كبرى فيما يسمى « التعليم المبرمج » .

تجارب سكر في التعلم :

بدأ سكر تجاربه على تعلم الحيوان منذ عام ١٩٣٠ عندما كان يستخدم « صندوق سكر » في تجاربه على سلوك « الفأر » فقد لاحظ أن الفأر الجائع عندما يوضع في هذا الصندوق المقل يحاول البحث عن الطعام فيقوم بحركات مختلفة • وبالصدفة يضغط على رافعة صغيرة فتظهر له حبة من الطعام فيأكلها ويكرر المحاولات المختلفة - ولكن تزداد سرعة ضغطه على الرافعة نتيجة اكتساب الخبرة السابقة ووجود الطعام نتيجة الضغط على الرافعة •• وقد ساعدت هذه التجارب على تحليل السلوك الاجرائي والتفرقة بين هذا السلوك وبين الاستجابة الانعكاسية للمثير البسيط •

وقد استخدم سكر في تجاربه حيوانا آخر غير الفأر وهو « الحمام » حيث كان يقدم للحمامة دائرتين احدهما ملونة باللون الأحمر والثانية باللون الأخضر ، وكان يضع الطعام دائما تحت القرص الأحمر بحيث عندما تنقر الحمامة هذا القرص الأحمر تجد الطعام واذا نقرت القرص الأخضر لا تجد شيئا •• وقد لاحظ أن الحمامة تكتسب الخبرة بالتدريج نتيجة تقوية محاولاتها الناجحة بوجود الطعام واضفاف محاولاتها التي لا تؤدي الى شيء •

وأهم ما استخلصه من هذه التجارب وغيرها أن التعلم يتأثر بملمن هامين وهما :

١ - عامل التعزيز الذي يفيد أن الاستجابة التي يصحبها تعزيز أو تقوية تزداد قوتها بحسب هذا التعزيز •

٢ - عامل الانطفاء الذي يفيد أن تقديم مثير سلبي أو الابتعاد عن مثير ايجابي يؤدي الى اضعاف قوة الاستجابة وتعطيل عملية التعلم •

انواع التعزيز وتطبيقاتها التربوية :

تحدث سكر في كتاباته عن أنواع مختلفة من التعزيز وميز بين الأنواع الآتية :

١ - التعزيز :مفع وهو الذى يأتى بالعنات الزميه المتعافيه .
ودلاب سيزاله عن التعزيز المنسر .

٢ - التعزيز النسبى وهو الذى يعتمد على تغير شدة المؤثر .

٣ - التعزيزات الأولية والتعزيزات الثانوية .

٤ - التعزيزات الايجابية والتعزيزات السلبية .

وقد أصبح لهذه الأنواع من التعزيز تطبيقات تربوية مفيدة تتضح فيما يأتى :

أولاً : الحافز - الذى يعتبر مجموعة المؤثرات التى ندخلها على الموقف التعليمى فتؤدى الى شدة الاستجابة أو الى زيادة سرعتها أو التغير فى معدل الاستجابة .

ثانياً : الافعال السلبى - ويعرف الافعال بأنه مجموعة التغيرات الوجدانية المصاحبة للاستجابة ، فالعقاب له تأثير افعالى سلبى يؤدى الى اضعاف أثر التعزيز .

ثالثاً : الافعال الايجابية - فالتغيرات الوجدانية الايجابية أو السارة تساعد على تقوية وتعزيز الاستجابة .

رابعاً : التدريب - حيث يفيد مع تكرار التعزيز ، الأمر الذى يتوقف على المثيرات المصاحبة الأخرى - كما أن الاهمال والترك ونقص التدريب يؤدى الى الانطفاء بالتدريج .

خامساً : الفهم - فان تعلم الموضوعات الجديدة يعتمد على الربط بينها وبين أشباهها من الخبرات السابقة - الأمر الذى يؤكد أهمية تكوين المعنى فى المساعدة على الفهم والتعلم .

سادساً : الاستقراء - وهو الانتقال من استجابة الى أخرى بما يؤدى الى التعميم . وهذا يحدث عندما تشترك المثيرات فى نفس الخواص بما يؤدى الى حدوث الاستجابة العامة .

وواضح أن من الممكن ضرب أمثلة كثيرة من المواقف التعليمية التى

يظهر فيها أهية الثواب والتمديد والتكرار والحسية وجود حاجر
في سرعة التعلم .

تجارب سكرت في تعلم اللغة :

استخدم سكرت مجموعة من الأحاديث المسجلة بأصوات مختلفة . .
وبعض هذه الأصوات لها معاني معينة وانبعث الآخر ليس له معنى محدد.
وكان يعرض هذه التسجيلات على عدد من المستمعين ليرى ما إذا كان
كل منهم يفهم منها شيئاً .

وقد وجد أن الأصوات التي تكرر ويكون لها معنى يمكن أن تتعزز
بالفهم والمتابعة . بينما وجد أن الأصوات العديدة المعنى تتعرض للإفناء
والإهمال .

وهذا هو ما يحدث في أسلوب تعلم النمل للكلمات اللغوية في بداية
حياته الأولى ، حيث يشجعه الوالدان على تكرار الكلمات المستجبة
والتي تقيده فيما بعد ، ولكنهم لا يكررون له الكلمات النائية أو العديدة
المعنى فتتعرض للإهمال والتترك . . وتكون النتيجة تثبيت الكلمات
والألفاظ المرغوب فيها وترك الكلمات النائية التي يحدث لها الانقضاء
بالتدريج .

وقد استنتج سكرت من هذه التجارب أن التعزيز أو التقوية الاجرائية
في تعلم اللغة تعتمد على ما يأتي :

١ - تقسيم المعلومات وتحليلها الى وحدات صغيرة بقدر الامكان
كي يتم تعلمها خطوة بخطوة .

٢ - المشاركة من قبل المتعلم بحيث يتخذ موقفا إيجابيا في عملية
التعلم ليفهم المادة التعليمية .

٣ - التعزيز المباشر لخطوات التعلم الناجحة بالثواب والتمديد
والمكافأة .

٤ - حدوث الانقضاء للخبرات الغير مرغوب فيها والتخلص من
الأخطاء بالعقاب والاقبال السلبي .

وقد نشر سكرن آراءه في هذا الموضوع في كتاب بعنوان « السلوك اللغوي » .

طريقة التعليم الذاتي المبرمج : (Programmed Instruction)

لعل أهم تطبيقات آراء سكرن في التربية ما يعرف الآن بطريقة التعليم الذاتي المبرمج ..

فمنذ عام ١٩٥٤ عندما ألقى سكرن محاضراته الشهيرة في أحد مؤتمرات علم النفس بجامعة هارفارد بأمریکا بعنوان : « فن التدريس والتعلم » أخذ الاهتمام يتزايد يوما بعد يوم بفكرة التعليم المبرمج .

وكان من أهم المفاهيم الجديدة في هذه الطريقة أنه يمكن تحليل مادة أى موضوع الى عدد كبير من الخطوات الصغيرة جداً ، التى يمكن تقديمها للتعلم ، بحيث يتم التفاعل المستمر المتصل المباشر بين التلميذ والمادة التعليمية ، سواء أكان هذا التقديم في صورة برنامج يعرض في كتاب ، أو في شرط مسجل ، أو في فيلم تعليمي ، أو في عقل الكروني .

ويعتمد التعليم المبرمج في مبادئه على نظريات التعلم المختلفة التى أهمها التدرج والتعزيز والتعليم الذاتى ، حيث يتوافر التفاعل التام الذى تتبعه عملية التعزيز وتثبيت الاستجابة ..

وفما يلى أهم العناصر الأساسية التى يتضمنها التعليم المبرمج :

- ١ - سلسلة منظمة من البنود التى تتطلب الاستجابة .
 - ٢ - يعجب التلميذ عن كل بند منها اجابة محددة .
 - ٣ - تعزز الاجابة بالمعرفة الفورية للنتائج .
 - ٤ - يسير التعلم بخطى صغيرة .
 - ٥ - تكون الاجابات في معظمها صحيحة حيث تقل الأخطاء .
 - ٦ - وذلك بسبب التفراب التدريجى بين وحدات البرنامج .
- المبادئ التى يقوم عليها التعليم المبرمج :
- ١ - التعليم الذاتى حيث يعلم التلميذ نفسه بنفسه .

٢ - اعتماد التليذ على نفسه يعطيه مسئولية التركيز وفهم وتذكر ما يتعلمه .

٣ - يمكن لكل تنليذ أن يتقدم برعته انخاسة . وبذلك تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .

٤ - يتعلم التليذ بسرعة أكثر بحسب ما يحدث من قوة التعزيز ومعرفته للنتائج في كل خطوة .

٥ - اتقان الخطوات المتدرجة يؤدي في النهاية الى النتيجة العامة المطلوبة .

٦ - الموقف التعليمي فيه تفاعل مستمر بين التليذ ومادة التعلم .

كتب التعليم المبرمج :

ان اعداد المادة العلمية وتحليل الموضوعات الى وحدات صغيرة يتطلب جهداً فنياً كبيراً - كما أن تنظيم الموضوع بين صفحات كتاب مدرسي يشكل خطوة الى الأمام ، ولكنها ليست خطوة بعيدة المدى . فدراسة الكتب بطريقة ذاتية لا تكفل التعليم الجيد دائماً . ولهذا تطورت طريقة عرض المواد الى وسائل أخرى مثل البطاقات المدرجة واستخدام الآلات التعليمية والمقول الالكترونية .

ويتميز الكتاب في التعليم المبرمج عن الكتاب المدرسي العادي بما يأتي :

١ - أهمية الدور الايجابي الذي يقوم به التليذ في التفكير بنفسه في حل المشكلات والانتقال من وحدة الى أخرى ، بحيث يجد التليذ نفسه يسير بخطوات منتظمة ويركز انتباهه في كل خطوة حتى يتأكد من اتقانه لها ثم ينتقل الى ما بعدها .

٢ - يعطى الكتاب في التعليم المبرمج فرصة كافية للتنفيذ المرتدة Feed back التي تتأثر بمعرفة التليذ لمدى فجاحة خطوة بخطوة ، ما يؤدي الى التعزيز والتشجيع للاستمرار في الدراسة .

٣- أن الكتاب في التعليم المبرمج يتلوه لنا يناسب مستوى التلميذ وقدراته الفعلية - فهو يتدرج من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول في تسلسل ميسر بما يساعد على انتقال التلميذ بخطى سريعة إلى الأمام .

آلات التعليم المبرمج :

يمكن أن تقدم المواد المبرمجة للتلميذ في صورة كتاب أو بطاقات متسلسلة .. كما يمكن أن تقدم إليه من خلال آلات بسيطة نسبياً ، تعرض للتلميذ بطريقة منتظمة وحدات البرنامج ليقرأ كل وحدة ويصحب عنها قبل أن تنكشف له الإجابة الصحيحة لمقارنتها بإجابته .

وهذه الآلات قد أصبحت متوفرة في الوقت الحاضر ولازال العمل جارياً على تطويرها بحيث تكون في متناول الجميع بأثمان زهيدة .

ولابد من التأكيد على أن أفضل الآلات يكون عديم القيمة إذا لم تتوافر لها البرامج الجيدة المفتية بأعدادها بطريقة فنية مناسبة .

ولا شك أن لآلات التعليم ميزات أفضل بالمقارنة بالكتب المبرمجة وذلك لأن بالإمكان جعل ذاكرة الآلة التعليمية ذات قدرة كافية لاستيعاب أي قدر من المعلومات بأقصى سرعة ممكنة ..

كما أن التطوير الإلكتروني لاستخدام هذه الآلات قد ساعد على قدرتها على استيعاب كميات هائلة من المعلومات في حيز بسيط ، ومن أمثلة ذلك صنع رزمة لا تزيد مساحتها على خمس بوصات مربعة ولا يزيد سمكها عن بوصتين وتستطيع أن تضم مليون وثيقة .. وبالإمكان أن تقوم الآلات الإلكترونية الحديثة بخزن هذه المعلومات واسترداد ما يرد الرجوع إليه منها في أسرع وقت ممكن - الأمر الذي ساعد على توفير الكثير من الجهد والمال والوقت .

العلاقة بين المعلم والوسائل التكنولوجية الحديثة :

لا يمكن القول بأن استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة سيؤدي إلى الاستغناء عن المدرس .. فسيظل المدرس حجر الزاوية في العملية

التعليمية كلها .. ولكن سيعبئ في يده امكانيات ووسائل مساعدة له تزيد من قدرته على أداء عمله .. واذن لا يمكن القول بأن المعلم الانساني سيستبدل بمعلم آلي باستخدام الأجهزة والآلات التعليمية المختلفة .

وبجانب ذلك فان عمليات اعداد المادة التعليمية وبرمجة المواد الدراسية بطريقة فنية تصلح لتسليمها للآلات التعليمية تحتاج الى تعاون عدد كبير من المدرسين والأخصائيين في التربية وعلم النفس مما يفتح مجالات أوسع لعمل المعلم على مستوى عالٍ من النضج والتفكير السليم .

وسيستمر دور المعلم في التوجيه والمتابعة والتقويم وفي ارشاد التلاميذ الى كيفية معالجة الموضوعات المراد دراستها بوسائل التعليم المبرمج المختلفة .

الفصل العاشر

الفروق الفردية في الذكاء

أ. د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

الفروق الفردية في الذكاء

معنى الذكاء :

عرف « بينيه » الذكاء بأنه القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك ، والنقد الذاتي ، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها والتحقق من صحة هذا الحل وتعديله .

وهناك تعاريف أخرى للذكاء منها « أنه القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة » ومنها « أنه القدرة على التفكير المجرد » ومنها « أنه القدرة على التعلم » .

ويعرف « ستودارد » الذكاء بأنه القدرة على القيام بأنواع النشاط العقلي التي تتضح فيها العوامل الآتية :

الصعوبة ، التعقيد ، التجريد ، السرعة ، التكيف للوصول للهدف ، القيمة الاجتماعية ، الابتكار ، الاعتماد في الوقت والجهد ، القدرة على الاستمرار في الظروف التي تتطلب تركيز الطاقة العقلية ومقاومة العوامل الاضغالية .

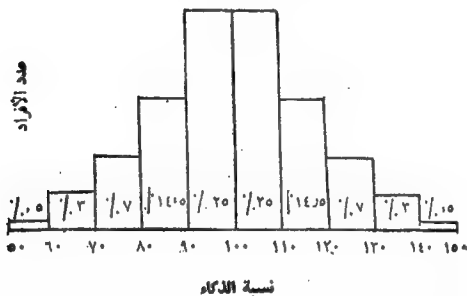
أما « بيرت » فيعرف الذكاء بأنه « القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة » فهو قدرة معرفية أي أنه يظهر في النواحي الادراكية ولا يتأثر كثيراً بالحالات المزاجية أو الخلقية : ومعنى أن الذكاء قدرة عامة أنه يظهر في جميع تصرفات الفرد ونواحي سلوكه المختلفة .

وقد ثبت أن الذكاء قدرة فطرية موروثية ولذا فإن مستوى الذكاء يبقى ثابتاً طول حياة الفرد ولا يتأثر كثيراً بظروف البيئة الا من حيث درجة الاتماع بالقدرة الموروثة من الذكاء وكيفية استخدام هذا الذكاء ..

الفروق الضرورية في الذكاء :

دلت البحوث والدراسات الاحصائية على أن توزيع الذكاء في بني الانسان يتبع بصفة عامة المنحنى الاعتيادي حيث نجد الأغلبية في وسط

المحى من العاديين في الذكاء . ثم بدرجة التوزيع على الجانبين الى أن نجد أقلية من العباقرة في طرف . وأقلية من صغاف العقول في الطرف الآخر . وبين هذين الطرفين نجد طبقات متدرجة لمستويات الذكاء المختلفة كما يتضح من التوزيع الآتي :



بيان توزيع الذكاء على ١٣٨٤ طقلا حسب نتائج أبحاث ترمان ومرل من التوزيع السابق يتبين أن معظم الناس متوسطون في الذكاء بحيث نجد أن ٥٠٪ من الأفراد تقع نسبة ذكائهم بين ٩٠ ، ١١٠ وأن ٢٥٪ من الأفراد نسبة ذكائهم أقل من ٩٠ ، ويوجد أيضاً ٢٥٪ من الأفراد نسبة ذكائهم أكثر من ١١٠ .

ويلاحظ أن التوزيع لا يصل الى هذه الدرجة من التماثل الا عندما يكثر الأفراد بحيث تمثل جميع الطبقات أصدق تمثيل ، ولما كان هذا يخضع لظروف الأبحاث واختيار العينات فقلما نجد تشابهاً تاماً في التوزيع في نتائج العلماء المختلفين وبجانب ذلك يختلف العلماء في اختيارهم لحدود طبقات الذكاء ومراتبه المختلفة . ومدى اتساعها أو ضيقها ، وهذا يفسر الاختلاف بينهم في نسبة عدد الأفراد في أى طبقة من طبقات الذكاء كنسبة العباقرة أو متوسطى الذكاء أو صغاف العقول .

اليك أحد الجداول التي تبين نسبة توزيع الأفراد في طبقات الذكاء المختلفة حسب رأى « ترمان » L. M. Terman • «

مراتب الذكاء	نسبة الذكاء	النسبة المئوية لعدد الأفراد
عبقري أو قريب من العبقري	١٤٠ فأكثر	٠.٢٥
ذكي جداً	١٢٠ - ١٤٠	٦.٧٥
فوق المتوسط أو ذكي	١١٠ - ١٢٠	١٣.٠٠
عادي أو متوسط الذكاء	٩٠ - ١١٠	٦٠.٠٠
أقل من المتوسط أو غبي	٨٠ - ٩٠	١٣.٠٠
غبي جداً	٧٠ - ٨٠	٦.٠٠
ضعيف العقل	أقل من ٧٠	١.٠٠
مورون (عمر عقلي بين ١-٨ سنوات)	٥٠ - ٧٠	٠.٧٥
إبله (عمر عقلي بين ٣-٧ سنوات)	٢٥ - ٥٠	٠.١٩
معتوه (عمر عقلي سنتين فأقل)	أقل من ٢٥	٠.٠٦

جدول طبقات الذكاء والنسبة المئوية لتوزيع الأفراد في كل طبقة

المباقرة :

يمكن القول بأن المباقرة هم من وهبوا قسطاً عالياً من الذكاء بحيث تصل نسبة ذكائهم الى أكثر من ١٤٠ - وهؤلاء قلة فادرة في المجتمع •• وليس من الضروري أن يصل جميع المباقرة الى مراتب التفوق والتميزة لأن هناك عوامل أخرى لا بد من توافرها لإطلاق الطاقة العقلية للشخص العبقري •• الحالة الصحية والظروف المادية والاجتماعية •

وقد أثبتت الدراسات التبعية للمباقرة أن المباقرة في العادة يكونون أحسن صحة وأكثر اتزاناً وأحسن خلقاً من غيرهم . كما تقل بينهم نسبة الاضطراب النفسي ويكونون أكثر سعادة في حياتهم النفسية والعائلية والاجتماعية اذا قورنوا بشيخهم المتساوين معهم في الظروف الأخرى •

وقد أثبت « ترمان » أن العباقرة كانوا في طفولتهم أسرع نمواً في المشى والكلام من غيرهم . وأتتهم كانوا متفوقين في حياتهم المدرسية في جميع المواد الدراسية ، وأن معظمهم يحصل على مراتب الالتيياز في دراساتهم الجامعية والعليا في الغالب يشتغلون في المهن الراقية ويصل كثيرون منهم الى مراتب الشهرة . .

وليس من الضروري أن تظهر علامات العبقرية على كل من ورنوا القسط المتفوق في الذكاء لأن الفروق الفردية في مكونات الشخصية الأخرى تؤثر في مستقبل حياتهم . . ولذا ربما نجد بعض الأفراد من العباقرة لم تتح لهم فرص النجاح في الحياة ولا تبرز موهبتهم بسبب الظروف المعوقة لنجاحهم .

وبعض العباقرة يتميزون بجانب ذكائهم العام بقدرات أو مواهب خاصة تظهر في نواح معينة كاللوسيقى أو الرياضيات أو الفنون أو الشعر أو نحو ذلك . وهؤلاء يكونون أكثر نجاحاً وتفوقاً اذا اتجهوا في حياتهم للأصصال المرتبطة بهذه المواهب الخاصة .

وقد تكون ظروف البيئة معقدة وصعبة بحيث لا يستطيع الشخص العبقرى أن يشق طريقه فيها حيث يجد كثيراً من المقاومات التي تؤدي الى كثرة الصراع بينه وبين المحيطين به ، وربما يؤدي ذلك الى اصابة العبقرى بالاضطراب النفسى بسبب عدم فهم المحيطين به له ، غير أن الكثيرين من العباقرة يستطيعون أن يشقوا طريقهم ويتغلبوا على هذه الصعاب .

المرحلة التربوية والنفسية للعباقرة :

ينبغي الاهتمام بالكشف المبكر عن حالات العباقرة والموهوبين في الذكاء ، وأن تعمل الدولة وتعمل الأسرة على تهيئة الظروف التربوية المناسبة لنمو شخصيات هؤلاء العباقرة الذين يعتبرون ثروة بشرية لبلادهم .

ويجب أن توجه عناية خاصة لحالات الفقراء منهم والعمل على

'حاطتهم بالرعاية الاجتماعية والنفسية للانتفاع بموهبتهم وتخفيف
أثاقومات التي تقف أمام هوقهم .

ولما كانت مناهج الدراسة في المدارس العادية موضوعة للتليد
المتوسط في الذكاء .. وحيث أن العابرة يميزون بالتعلم السريع والادراك
العيق والنشاط العقلي المتدفق فيجب على المسئولين عن التربية أن
يضعوا من التنظيمات التربوية ما يضمن اثباع حاجات العابرة واتاحة
الفرص أمامهم للتفوق والنبوغ .

ويمكن أن يتم ذلك بالوسائل الآتية :

١ - أن تنشأ مدارس تخصصية للمتازين في الذكاء من الأطفال في
جميع مراحل التعليم ، يلتحق بها التلاميذ الذين تثبت المقاييس والاختبارات
المختلفة أنهم من الموهوبين في الذكاء ..

وربما يكون من المفيد تخصيص فصول معينة في كل فرقة دراسية
يدرس فيها العابرة وفق برامج خاصة بهم ، كما يجب أن تسمح النظم
التعليمية بأن ينتهي العابرة من دراساتهم في كل مرحلة قبل نظرائهم في
السن من التلاميذ العاديين ، فينهي الموهوب مثلاً ستة صفوف في خمس
سنوات في المرحلة الابتدائية ، وأن يسمح لهم بأن يقضوا بالمدرسة
الاعدادية سنتين فقط بدلاً من ثلاث سنوات وكذلك في المدرسة الثانوية .
والدراسات الصيفية إحدى الوسائل التي يجب أن تتبع لمساعدة الطلاب
الموهوبين على اختصار سنى الدراسة أو زيادة المنهج المدرسي الى الحد
الذي يمكن أن يساير المستويات العقلية العليا للموهوبين وخاصة في
التعليم الاعدادي والثانوي .

وقد يقول البعض أن اختصار مدة التعليم تدفع بالموهوبين الى
الارهاق وتوتر الأعصاب ، ولكننا نرد على هؤلاء بالقول أنه لا يوجد في
ذلك أى اسراع أو دفع ، « فهؤلاء الموهوبون يسرون في الحقيقة بسرعتهم
الطبيعية الخاصة ، التي تختلف كثيراً عن غيرهم ، وقد دلت الدراسات
التتبعية الدقيقة على أن هؤلاء يسترون في هوقهم ويكونون أحسن
من زملائهم الذين التحقوا بالمدرسة في سن أكبر من سنهم بمدة عام تقريباً،

وهم يكونون لأنفسهم أصدقاء . ويحبون المدرسة ويظهرون علامات التكيف السليم في الجو المدرسى . وقد ثبت أن تعطيل سرعتهم ، وإجبارهم على السير بسرعة الماديين هو الذي يولد عندهم الشعور بالضيق والاحباط .

٢ - للموهوبين عقول مفكرة محبة للاستطلاع ، فهم يقرأون كثيراً ، ويقرأون كتب الكبار وهم في سن مبكرة ، ولديهم قدرة فائقة على الاستنتاج والحكم وحل المشكلات بأنفسهم ، فهم اذن محتاجون لمصادر متنوعة للقراءة والاطلاع : فاذا لم تستطع مكتبات المدارس والمكتبات العامة مقابلة احتياجاتهم فمن الواجب أن تتخذ الترتيبات والاجراءات لافادتهم من مكتبات الكليات الجامعية والمعاهد العالية الفنية .

٣ - على أعضاء هيئات التدريس للطلاب الموهوبين أن يكونوا متمقين في علمهم بالمواد الدراسية التي يدرسونها ، وأن يتوسعوا فيها بحيث يكون لديهم ثقافة عريضة ، وأن يكونوا فاضحين ، وعلى درجة كبيرة من الحكمة ، ويجب أن يكونوا متحمسين قادرين على الابتكار في طرق التدريس بما يثير حماس التلاميذ وشفهفهم بالعلم والمعرفة . فينبغى اذن أن نصر على حسن اختيار المدرسين الصالحين وأن نجزيهم في أجورهم حتى يمكنهم القيام برسالتهم على الوجه الأكمل .

٤ - وبالنسبة لهيئة التوجيه بمدارس رعاية الموهوبين فيجب أن يكونوا على درجة كبيرة من الكفاية . ومن الأفضل ألا يوجد بالمدرسة أخصائى قسى أو اجتماعى من أن يكون بها اخصائى غير قادر على أداء مهمته ، فيسبب القلق والارتباك للتلاميذ بدلا من ارشادهم وتوجيههم الى الطريق السليم .

٥ - على الجامعات والمعاهد العليا أن تؤدى دورها كاملا في معاونة المدارس الثانوية والاعدادية على رعاية طلابها الموهوبين ، فيمكن أن يتجمع الطلاب الموهوبون من عدة مدارس لتلقى الدراسات الاضافية في معامل الكليات الجامعية والمعاهد العليا وبالأخص في دراسة الرياضيات والميكانيكا وعلوم الطبيعة والكيمياء وكذلك العلوم الانسانية .

ثانياً - ضعف العقول

معنى الضعف العقلي :

يعرف الضعف العقلي بأنه « حالة عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الشخص غير قادر على مواءمة نفسه للبيئة العادية بحيث لا يستطيع الاحتفاظ ببقائه وحياته بين غيره بدون اشراف أو حماية أو رعاية خارجية على أن يكون ذلك ملازماً للشخص من بدء حياته الأولى » .

ويجب أن نؤكد هنا أن ضعف العقول ليسوا « مجانين » إذ أنهم لم يكونوا عاقلين ثم مرضت عقولهم ، بل أنهم نشأوا في حالة ضعف طبيعي في القدرة العقلية العامة بحيث لا يمكن شفاؤهم ، وإن كان من الممكن أن تقدم لهم مساعدة كبيرة عن طريق وسائل التمرين وطرق التربية المناسبة لهم . فيصح إذن أن تفرق بين حالات الاضطلال العقلي وهي الحالات التي تحدث في مرحلة ما من مراحل الحياة بعد أن كان العقل في حالة عادية ، وبين حالات القصور أو الضعف العقلي وهي الحالات التي لا يتم النمو العقلي فيها بدرجة كبيرة ويكون هذا البعد ملازماً للشخص منذ الولادة أو قبلها ولا يمكن أن يتحسن .

ومن المهم أن نقرر أن الناس لم يخلقوا جميعاً متساوين من حيث القدرة العقلية العامة أو الذكاء ، فكما أن هناك اختلافات فردية بينهم من حيث الصفات الجسمية كالطول والقوة العضلية والتكوين البيولوجي والمزاجي ، فكذلك نجد أن كمية العقل أو الذكاء تختلف من فرد إلى آخر في المجموعة البشرية ، فهناك المباشرة والموهوبون ، وهناك العاديون في الذكاء أو المتوسطون وهم الذين يكونون الغالبية العظمى من الناس ، كما أن هناك درجات متفاوتة ممن وهبوا قسلاً محدوداً من الذكاء تصل في أحط درجاتها إلى من يطلق عليهم المتهوون Idiots وهم فئة كذلك .

إذن فالفرق بين الموهوب والعاقل وضعيف العقل فرق في الدرجة لا في النوع ولكن على أي أساس نصعد طبقات الذكاء أو النباء أو الضعف العقلي ؟ هناك اعتبارات كثيرة يمكن أن نحدد بمقتضاها هذه

ضعف محصنه وبالأخص حالات ضعف العمى . ومن ذلك دراسة
للتعلم والافاد من التوجيه والارشاد بم نوع السلوك والنصرف الذنى
يدو فى حياه الشخص وعلاقانه الاجتماعيه . كما أن البحث العلمى قد
ساعد على ايجاد اخبارات عنليه لقياس الذكاء يمكن بمقتضاها تقدير صفه
الذكاء التى يتنى اليها الفرد .

الاهتمام بضعاف العقول :

وقد تطورت النظرة الى ضعاف العقول بتقدم الزمن ، فقد كان
الاغريق والرومان القدماء يعتبرون ضعاف العقول لا يستحقون الحياه .
ولذا كانوا يتركونهم ليموتوا . بل كانوا فى اسبرطة يلقونهم فى الماء
ينغرقوا .

وفى العصور الوسطى كان ينظر الى ضعاف العقول على أنهم من أبناء
الشياطين وكانت احاديث البلهاء والمتوهين القاصرة غير المفهومة تترجم
على أنها لغة بشاهمون بها مع آباؤهم . وكان ينظر اليهم فى أحيان أخرى
على أنهم صلة روحية بالخالق وأنهم من المقربين الى الله أو من أوليائه
الصالحين ، تلك النظرة التى لا تزال موجودة حتى الآن فى بعض الشعوب
التي يتفشى فيها الجهل وتنتشر فيها العرافات ، ومما يساعد على انتشار
مثل هذه الاعتقادات العرافية عجز الأطباء عن علاج ضعاف العقول أو
تحسين ذكائهم .

وقد بدأت أول محاولة علمية لدراسة ضعاف العقول بفرنسا عقب
الثورة الفرنسية بمناسبة عثور بعض الصيادين فى غابة أفيرون على طفل
على الفطرة تبين فيما بعد أنه ضعيف العقل ، وقد اهتم بدراسته ايتارد
Itard الذى كان طبيباً بمدرسة الصم فى باريس فى ذلك الوقت
حوالى عام ١٧٩٨ ورغم أن ايتارد قد عجز عن تعليم هذا الطفل إلا أنه
استطاع أن يثير الاهتمام بضعاف العقول وصفاتهم النفسية . وقد قام
سجوان Seguin تلميذ ايتارد بعمل بعض التجارب والاختبارات
غير اللغوية للفهم مع هذا الطفل مما أدى الى تطور البحث فى قياس

الضعف العقلي . ولا تزال لوحة سجوان الشهيرة تستعمل حتى الآن في
مدير الدكا .

وفي عام ١٨٣٧ أنشأ سجوان Seguin أول مدرسة لتعليم ضعاف
العقول في باريس . ثم انتشرت فكرة إنشاء مؤسسات لهذه الطائفة
بالإضافة من أساليب سجوان في تعليمهم فأنشئ بإنجلترا مؤسسة مشاهة
في هايجيت Highgate عام ١٨٤٩ ، وأنشئت مؤسسة بمقاطعة
ساكسوني بألمانيا عام ١٨٤٤ ، كما أنشئت مؤسسة بنيويورك في عام
١٨٤٨ ودعى إليها سجوان نفسه للساعدة في انشائها .

وبالتدريج اهتمت الدول بوضع التشريعات والقوانين التي ترمى الى
ضمان حماية ضعاف العقول ، وانعمل على رعايتهم بحيث لا يكونون عبث
ثقيلا على المجتمع . ففي إنجلترا مثلا وضع قانون المتهوين في عام ١٨٨٦ .
ولكن أول قانون شامل لطبقات الضعف العقلي وتمييزها وضع في عام
١٩١٣ وأجريت عليه تعديلات متتابة أهمها قانون عام ١٩٢٧ وتعديل عام
١٩٣٨ كما أفردت لضعاف العقول مواد خاصة في قوانين التعليم كما نرى
في قانون التعليم الانجليزي لعام ١٩٤٤ والتعديلات التي أدخلت عليه .

الصفات العامة لضعاف العقول :

يختلف النمو العقلي في ضعف العقول عنه في الماديين من حيث :

(١) تأخر النمو العام .

(ب) عدم توافق أو انسجام القوى العقلية المختلفة .

(ج) وقوف النمو ووصوله الى نهايته في سن مبكرة . وتبدو هذه
الظاهرة في الطفل الضعيف العقل منذ بداية حياته كأن يكون قليل الحركة
وهو جنين وأن تعوزه الدوافع التي ترمى الى حفظ الذات بحيث لا تظهر
عليه علائم الخوف أو الجوع بوضوح .

من الثابت أن ضعف العقول يتأخرون عن المعتاد عادة في التسنين
والنمو الحركي كالجلوس والتمشي . كما يتأخرون أيضاً في النطق والكلام .
وفي تكوين عادات النظافة ، والاعتماد على أنفسهم في تناول الطعام أو
ارتداء الملابس .

وغالباً ما يكون عندهم اضطراب في الطاقة المزاجية والوجدانية كان

تكون افعالهم بطيئة الاستشارة ومتوبة بانوهم والصعب فيكونون متصفين بالخور أو تكون افعالهم متقلبة بحيث يصعب عليهم التحم في تنظيمها وتوجيهها فيكونون متصفين بعدم الثبات وهذا يسبب لهم مشكلات لا قبل لهم بها تنظم حياتهم الخلقية والاجتماعية وينساقون بسهولة الى التشرذم والاجرام .

ويبدو ضعفهم في نواحي القدرات العقلية المعرفية في عدم قدرتهم على الافادة من التعليم بالمدارس العادية ، وفي بطء فهمهم وضآلة أفكارهم وعدم ترابطها أو انسجامها ، وفي أخطائهم الواضحة في الادراك والفهم والاستنتاج وعدم قدرتهم على تمييز الخطأ والصواب وعجزهم عن القيام بالأعمال التي تساعدهم على كسب عيشهم وحاجتهم المستمرة الى رعاية غيرهم لهم .

وعالماً بما يكونون قابليين للإيعاء والانقياد لغيرهم بسهولة ولذا يستغلهم بعض الأشرار عادة في تنفيذ جرائمهم فيكونون بمثابة مغالب القط ويرضونهم بخطر وقوعهم في أيدي البوليس خصوصاً وأنهم يقنعون بنصيب يسير من المبتائهم .

وهناك نوع من ضعاف العقول تبضح عنده قدرة عقلية في ناحية خاصة بشكل غير عادي رغم وجود صفات ضعاف العقول السابقة فيه كأن يكون ذا قدرة موسيقية فائقة أو له ذاكرة ممتازة بشكل غير عادي أو أن يكون رساماً ماهراً أو غير ذلك ويطلق على هؤلاء (المتوهون العارفون) وقد دلت دراسات بيرت Burt ولويس Lewis على أن نسبة وجود ضعاف العقول في القرى تكاد تبلغ ضعف نسبتها في المدن . ويمكن تحليل ذلك بسهولة على أساس هجرة الأذكاء الى المدن وترسيب ضعاف العقول في القرى .

مراتب الضعف العقلي

يقسم ضعاف العقول عادة الى طبقات حسب درجة الضعف العقلي التي تؤثر في سلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على العمل والتعلم ، كما يقسمون أيضاً الى أنواع بحسب ما يتضح فيهم من الصفات الجسمية والباثولوجية والاكلينيكية .

وفيما يلي طبقات الضعف العقلي حسب انسييم الأول :

المتهوون Idiots :

وهم أخط طبقات الضعف العقلي ويعرفهم القانون الانجليزي بأنهم (الأشخاص الذين يوجد عندهم ضعف عقلي بدرجة تجعلهم غير قادرين على حماية أنفسهم ضد الأخطار المادية البسيطة العادية) ويعرف بينه Binet هذه الطائفة بأنهم أولئك الذين لا يستطيعون التفاهم مع غيرهم بالكلام اذا لم يكن هذا راجعاً الى اصابتهم بالصم أو البكم أو الى اضطراب أجزاء الكلام بل يكون عجزهم راجعاً الى نقص القدرة العقلية العامة . فيكون كلامهم مكوناً من مقاطع بسيطة وأصوات غير مفهومة . ويكون فهمهم لما يقال لهم محدوداً بحيث لا يصل الى أكثر من تبيين الأوامر البسيطة . وطبيعي أن هؤلاء لا يمكنهم أن يتعلموا بالمدارس أو أن يقوموا بأي عمل مفيد بل انهم يحتاجون لمن يرعاهم ويطعمهم ويعنى بنظافتهم كالأطفال الصغار تماماً . ويصل ادراكهم وفهمهم الى درجة من الضعف تجعلهم لا يستطيعون أن يعرفوا الطريق الى منازلهم اذا تركوا وحدهم .

وفي الولايات المتحدة يعرف المتهوون بأنهم ضعاف العقول الذين لا يصل عمرهم العقلي لأكثر من ثلاث سنوات مهما بلغ عمرهم الزمني . أو انهم من تقل نسبة ذكائهم عن ٢٥ .

ويقال أن يكون الضعف العقلي في المتهوين مصحوباً بضعف في التكوين الجسمي وفي الحواس والتوافق الحركي وفي الادراك والقدرة على التمييز بين المذكرات المختلفة ولا يستطيع المتهوون توجيه طاقتهم حتى نحو اللعب المقبول ولا يمكنهم الاستغناء عن رعاية غيرهم وحمايتهم اطلاقاً .

البهلاء Inbeciles :

وهم الأشخاص الذين يوجد عندهم ضعف عقلي وان كان لا يصل الى درجة الغته الا انه يكون ظاهراً لدرجة تجعلهم غير قادرين على رعاية أنفسهم او مباشرة مصالحهم الخاصة أو أن يتعلموا ذلك ، ويعرفهم « بينيه »

Binet بأنهم من لا يستطيعون التفاهم مع غيرهم بالتعبير النعوى التحريري رغم إعطائهم الفرصة والوقت الكافي لتعلم الكتابة ، وهم وإن كانوا يستطيعون عد الأرقام الأولى إلا أنهم لا يستطيعون القيام بالعمليات الحسابية البسيطة ولكن عن طريق العناية الفردية يمكن تعليمهم قراءة وكتابة كلمات ذات حرفين أو ثلاثة وجمع وطرح الأرقام البسيطة ، وهم لا يستطيعون تقليد أى رسم هندسى أو ادراك جزء ناقص من صورة تعرض عليهم ، ولهذا لا يمكن تعليمهم بالمدارس العادية إطلاقاً .

ومن الممكن تمرينهم على القيام ببعض الأعمال اليدوية الآلية التي لا يكون فيها أى تصرف أو تغيير فى الحركات واشراكهم فى أعمال النظافة المنزلية وتعوديهم بمض المادات المفيدة لهم ، ولكنهم لا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم فى كسب عيشهم لعجزهم عن الانتاج المادى الكافى لذلك ، ولعدم وجود فكرة واضحة فى أذهانهم عما يجب أن يتدبروه من النفقات الضرورية لهم .

ويتبين البلاء عن المتوهين بأنهم يستطيعون أن يتعودوا حماية أنفسهم من الأخطار المادية الخارجية كأن يتمددوا عن النار خوفاً من الحريق ، وعن الترع والأعوار خوفاً من الفرق ، وعن السيارات والقطارات خوفاً من الحوادث وهكذا كما أن ادراكهم وفهمهم يصل الى درجة يستطيعون بها التوصل الى منازلهم وحققهم وإن كانوا يضلون الطريق بسهولة إذا ابتعدوا عن الشارع .

وفى أمريكا يعرف البلاء بأنهم ضعاف العقول الذين يقع عمرهم العقلى بين ٣ سنوات و ٧ سنوات ، أو أنهم من تقع نسبة ذكائهم بين ٢٥ ، ٥٠ تقريباً .

وبعض أفراد هذه الطائفة يبدو عليهم النمو الجسمى والمظهر العادى بحيث يصطدم من لا يعرفهم بحقيقة كونهم ضعاف العقول ، ولكن البعض الآخر ممن يكون عندهم اصابات فى المخ أو تشوهات جسمية يتميزون بسهولة ، وفى معظم الأحوال يبدو على أفراد هذه الطائفة وجوم الوجه والبلة ويدرك من يعاشرهم أن تصرفاتهم وسلوكهم لا يمكن أن

تصل الى أكثر من سلوك الأطفال الذين يكونون أقل من نصف عمرهم .
المافونون Morons :

« وهم الأشخاص الذين يوجد عندهم ضعف عقلى وإن كان لا يصل الى درجة البله الا أنه يكون ظاهراً لدرجة تجعلهم يحتاجون لرعاية وإشراف وضبط لحماية أنفسهم أو حماية غيرهم منهم . أو في حالة الأطفال الذين يظهر أنهم غير قادرين - بسبب هذا الضعف - على الافادة الصحيحة من التعليم بالمدارس العادية » .

ويعرفهم « بينيه » Binet بأنهم الأشخاص الذين يستطيعون التفاهم بالكلام أو الكتابة مع غيرهم ، ولكن يبدو فيهم تخلف ملحوظ في التحصيل وكسب المعرفة عن زملائهم من العاديين رغم وجودهم معهم في نفس الظروف . ولما كان هذا التخلف قد يرجع الى أسباب كثيرة فإن من المفيد أن يعطى هؤلاء من الاختبارات العقلية ما يوضح أن تخلفهم يرجع الى نقص في الذكاء الذى يبدو في العجز عن الفهم وعدم القدرة على تركيز الانتباه واستمراره وفي عدم الإهتمام بما يسود على الشخص بالفائدة ، وعدم القدرة على تصميم خطة للسير في العمل .

ومثل هذه الطائفة لا يمكن أن تصل في التعليم بالمدارس العادية لأكثر من الصف الثانى الابتدائى رغم المحاولات التى يبذلها المدرسون في تقويتهم ، ولكن من الممكن تعليمهم في مدارس خاصة وعلى أيدي مدرسين فنيين : العمليات الحسابية في القواعد الأربع في أبسط صورها وكذلك بعض الدراسات القائمة على الأعمال اليدوية والصناعات البسيطة .

وتتميز هذه الطائفة عن البلهاء بالتقالية للتمرن على القيام بأعمال مفيدة لهم في كسب عيشهم اذا وجدوا الإشراف المصحب بالطف والصبر والرغبة في مساعدتهم ، وطبيعى أن تكون هذه الأعمال من النوع الذى لا يحتاج الى تصرف أو ابتكار أو تغيير في سن العمل .

وهم ينتجون اذا كانوا يعملون في جماعة أكثر مما لو كانوا يعملون في عزلة خصوصاً اذا كانوا مترنين في حياتهم الاضغالية والخلقية . ولكن أصحاب المصانع يضيقون ذرعاً بهذه الطائفة ولا يطبقون ضعفهم العقلى

الذى يؤدي لكثرة أخطائهم ومن الممكن أن يقوم أفراد هذه الطائفة بأعمال الحالين أو بأعمال النظافة وغيرها من الأعمال التى لا تحتاج الى تحمل أى مسئولية .

ورغم قدرتهم على الكسب بما يكفى لمعيشتهم فهم محتاجون دائماً الى من يرسم لهم خطة للكسب وللعمل ، والى من ينظم لهم ميزانيتهم ومباشرة مصالحهم الخاصة .

وفى أمريكا تعرف هذه الطائفة بأنهم ضعاف العقول الذين يقع عمرهم العقلى بين ٧ سنوات ، ١٠ سنوات ، أو من تقع نسبة ذكائهم بين ٥٠ : ٧٠ تقريباً .

وتظهر عند أفراد هذه الطائفة الصفات التى ذكرناها عند المتوهين والبلهاء ولكن بدرجات أقل وضوحاً . ولذا يصعب أحياناً تمييزهم قبل الالتحاق بالمدارس ووضوح تأخرهم العقلى .

ضعاف البنية Moral Defectives :

ويضيف القانون الانجليزى لضعاف العقول طائفة أخرى وهم الأشخاص الذين يوجد عندهم ضعف عقلى مصحوب بنزعات ملتوية أو ميول إجرامية ، والذين يحتاجون من أجل ذلك الى رعاية وإشراف وضبط لحياتهم غيرهم منهم .

واجبنا نحو ضعاف العقول

رأينا فيما تقدم أن ضعاف العقول يعيشون حالة على غيرهم ، ويسببون كثيراً من الضيق والقلق والانشغال لذويهم ، ظراً لعدم قدرتهم على حماية أنفسهم من الأخطار ، كما أنهم مصدر خطر على غيرهم من أفراد المجتمع وأكثر عرضة للانحراف وارتكاب الجرائم ، فكثيراً ما يستغلهم بعض الأشرار فى تنفيذ جرائمهم . وفوق ذلك يكونون نسبة كبيرة من المتشردين والتسولين ونزلاء السجون ويعتبرون عنصراً هداماً فى المجتمع .

وإذا صح تقدير نسبة وجودهم فى المجتمع بحوالى ١ ٪ / فمعنى ذلك أن لدينا فى مصر حوالى ٣٠٠ ألف من هؤلاء يشتركون فى توجيه حياة

امجسع بحكم حنهم فى اعطاء اصوابهم فى الانخراط وحنهم فى الزواج
والساوى مع غيرهم فى حقوق وواجبات . وهم لمجزهم عن التحكم
فى نزعاتهم ودوافعهم الغريزية ولعدم تقديرهم للمسئولية أو فهمهم للتقاليد
أو ادراكهم للمعانى المقصودة من تحديد النسل مثلاً . يتزوجون ويتكاثرون
سرعة وبدون ضابط بحيث نجد أن نسلهم أكثر نبياً من العادين ، بل
أن غالبيتهم يلجأون الى التناسل الغير الشرعى . ويعتبرون مصدراً
خطيراً للأطفال الغير الشرعيين ، ومرتباً خصيصاً للأمراض الجنسية التى
يكثُر انتشارها عن طريقهم .

ويبدو أن الضيعة نفسها قد زودتهم بهذه القدرة على كثرة التناسل
شان كل مخلوق ضعيف . فمن الثابت أن نسبة الوفيات فى ضعاف العقول
كبيرة وأنهم لا يمرون طويلاً . ولكن كلما زاد الخطر على حياة نوع
الكائنات كلما ازدادت قدرته على التناسل لكى لا ينقرض . واذن فليس
من السهل مقاومة الطبيعة بالعمل على ابادتهم ، ولكن من الممكن تنظيم
حياتهم بما لا يتعارض مع صالحهم وصالح المجتمع . فاذا أضفنا الى ذلك
أن ضعاف العقول لا يمكن جعلهم عادين فى الذكاء بأى علاج ، ولكن من
الممكن أن نساعدهم كثيراً على التوفيق والمواءمة بينهم وبين المجتمع بحيث
نقلل من أخطارهم ، فالتا ندرك أهمية واجبنا وواجب الدولة ازاء هذه
الطائفة .

وقد سبقتنا الدول الناهضة فى هذه الناحية وسارت فيها قدماً ،
فوضعت الواجبات فى صورة تشريعات وقوانين مفصلة تقوم بتنفيذها
هيئات مسئولة .

ويمكن تلخيص ما يجب عمله ازاء ضعاف العقول فيما يأتى :

اولاً - التشخيص المبكر :

اذا ظهرت بوادر الضعف العقلى ما قبل سننى الدراسة ، فيجب على
الآباء والأمهات أن يسرعوا بتحويله الى العيادة النفسية أو الهيئة المسؤولة
عن هذه الناحية الاجتماعية للتأكد من وجود الضعف العقلى أو عدمه .
والآن وقد أصبح التعليم مباحاً بل واجبارياً للجميع فان عدداً كبيراً من

ضعاف العقول يمكن معرفتهم وتمييزهم عن طريق المدارس الابتدائية وينبغي على النظار والمدرسين أن يقوموا بتبليغ الادارات التعليمية عن هذه الحالات لتحويلها بدورها الى العيادات النفسية الطبية التعليمية التي تقوم باجراء اللازم للتثبت من وجود الضعف العقلى أو عدمه على أنه يجب على المدرسين ألا يخلطوا بين الضعف العقلى والتأخر الدراسى . فقد يكون التلميذ متأخراً دراسياً لأسباب أخرى غير ضعف الذكاء وما يساعد على تمييز الضعف العقلى أنه يكون موجوداً فى الطفل منذ ولادته فى جميع الحالات تقريباً ، وأنه يبدو فى عجز الطفل عن التصرف بصفة عامة بحيث يكون تأخره الناتج من الضعف العقلى عاماً فى جميع الدروس وليس مجرد تأخر فى ناحية خاصة ، كما يكون شذوذ الطفل بادياً فى النواحي المعرفية والادراكية على الأخص اذ ليس الاضطراب الوجدانى أو المزاجى دليلاً كافياً على الضعف العقلى .

ويستعين المختصون فى العيادات النفسية على تشخيص الضعف العقلى بما سبق تفصيله عن الصفات العامة لضعاف العقول ومميزات كل نوع وكل درجة منه ، ولهذا تلجأ العيادة الى ما يأتى :

١ - ما يجمعه المختص الاجتماعى عن تاريخ العائلة .

٢ - ما يجمع عن تاريخ حياة الطفل نفسه .

٣ - التشخيص الطبى والسيكياترى .

٤ - مقارنة تصرفات الطفل موضع البحث بتصرفات الأطفال العاديين، خصوصاً فى الحالات التى يكون العمر فيها أقل من ٣ سنوات بحيث يتعذر اجراء الاختبارات العقلية على الطفل . ويستعان فى هذه المقارنات بالجداول المعيارية لتطور نمو الطفل العادى كذلك التى وضعها « جزل » Gesell أو التى وضعها ترجولد Tredgold خصيصاً لتشخيص حالات الضعف العقلى .

٥ - اجراء اختبارات الذكاء المقننة وأهمها مقياس بينيه Binet

الذى يعتمد على التعبير اللغوى ، وهناك اختبارات أخرى تصلح للتطبيق

على من يعوقهم التعبير بالكلام مثل اختبارات القلم والورقة كاختبار متاهات بورتوس واختبار رسم الرجل ، كما توجد أيضاً مجموعة كبيرة من اختبارات التأدية الحية كلوحات الأشكال واختبارات ألكسندر وغيرها .

ويمكن للميادة النفسية - أو الهيئة التي يصح أن تمهد اليها الدولة بمهمة التأكد من تشخيص الضعف العقلي - في ضوء ما سبق أن تقرر وجود الضعف العقلي أو عدمه ، وأن تقدر درجة الضعف العقلي ونوعه إذا أمكن بحيث يعتمد على تقديرها في التصرف إزاء الحالة .

ثانياً - الوضع تحت الإشراف :

فإذا ثبت وجود الضعف العقلي وجب تحويل الحالات الى جهات يضمن لهم فيها التربية والتدريب المناسب لاستغلال ما لديهم من مواهب عقلية الى أقصى حد ممكن : بما يساعدهم على تكوين عادات صالحة وتعلم بعض الأعمال والمهن الميورة التي تساعدهم على كسب العيش وأهم هذه الجهات ما يأتي :

١ - مدارس التربية الفكرية ، حيث يقدم لهم فيها دراسات قائمة على الاهتمام بالنواحي العملية والمهنية على أيدي مدرسين مختصين في تعليم ضعاف العقول ، ويحول لهذه المدارس حالات الضعف العقلي الممكن لهم الاستفادة منها بحيث لا نجد بينهم من يكونون في درجة التـه أو البله . وهذه المدارس حكومية ومجاة .

٢ - المؤسسات المعترف بها كراكز لرعاية ضعاف العقول ، وبرسل اليها الحالات التي لا تسافر في منازلهم مقتضيات الرعاية والحماية والإشراف اللازم لمثل هؤلاء الأطفال . وينبغي أن يوافق الآباء على إيواء أبنائهم في مثل هذه المؤسسات . الا في الحالات التي ترى السلطات المختصة فيها عدم ضرورة هذه الموافقة . وفي المادة يقوـ الآباء القادرون بالمساهمة في ثقات إقامة أولادهم بهذه المؤسسات .

٣ - المؤسسات العامة للمساعدة المؤقتة وتحويل اليها الحالات التي ينبغي فيها الإسراع بضرورة تضيير بيئة الطفل لضمان حمايته أو حماية غيره

منه . ويتبقى بها الطفل مؤقتاً الى ان ينم عمل الترتيب اللازم لتدبير مكان له في مؤسسة أخرى من نوع آخر ليعيش فيها حياة استقرار .

٤ - ابقاء ضعاف العقول في منازلهم تحت الاشراف المستمر من الهيئة المسؤولة عن رعاية ضعاف العقول بحيث ترسل اليهم من وقت الى آخر زائرات صحيات واجتماعيات للارشاد والتوجيه ، وفي هذه الحالة تقوم الأمهات بما يجب عمله من مران وتعليم تحت اشراف المختصين . ويتوفر على الأهل كثير من المتاعب التي تسبب عن القلق في حالة انتزاع الطفل وارساله للمؤسسة بعيدة .

٥ - نقل الطفل من منزله الى منزل آخر من المنازل المرخص لها بمزاولة احتضان هذا النوع من الأطفال ، وفي هذه الحالة يدفع أهل الطفل - أو الدولة في حالة عجزهم - تكاليف اقامة الطفل ومعيشتة لمن يدير المنزل الجديد . ويعتبر نظام الرعاية هذا حلاً وسطاً بين بقاء الطفل في منزله تحت الاشراف ، ونقله الى مؤسسة أخرى ، ويصح أن تضم هذه المنازل عدداً قليلاً من ضعاف العقول بحيث يمشون في شبه عائلة على أن تختار من الأطفال من يسهل قيادتهم ولا يخشى خطرهم ممن لا يتجنبهم عجزهم في مؤسسات أخرى .

ثالثاً - العزل في مستعمرات خاصة :

وفي حالات الضعف العقلي من درجتى المتدنية والبله ، أو الحالات التي يشتد خطرها ويحتم ابعادها عن المجتمع تلجأ الهيئة المشرفة على ضعاف العقول الى نظام العزل في مستعمرات يبقى بها ضعاف العقول بصفة مستديمة ، بحيث لا يسمح لهم بتركها بل يقعون بها ليعيشوا في مجتمع خاص بهم له قلمه وتدابيره ونظم لهم اشغال أوقاتهم بما يساعد على المساهمة في تمويل المستعمرة ويعد بالاشراف على هذه المستعمرات الى مختصين في تربية ضعاف العقول .

وتعتبر هذه المستعمرات مراكز علمية للبحوث الطبية والنفسية والاجتماعية ولهذا يزورها العلماء ويقضى بها الباحثون وقتاً طويلاً ويختار لهذه المستعمرات أماكن بعيدة عن المدن وفي مناطق ريفية حيث يسهل

تنظيم وسائل الاعداد والمران القائمة على الاشتغال بالأعمال الزراعية :
كما تنشأ بالقرب من هذه المستعمرات أيضا مراكز للتدريب المهني يحول
اليها ضعاف العقول ممن يحتمل تعليمهم بعض الحرف والصناعات .

وطبيعي أن هذه المستعمرات تطلب نفقات كثيرة لتحلها الدولة
والهيئات الخيرية من أجل هذه الفئة التي خلقها الله لتكون عالة على
غيرها . ولكن هذه النفقات في الواقع أقل بكثير من النفقات التي يكلفها
ضعاف العقول لو تركوا بين أفراد المجتمع العادي ، خصوصا إذا أدخلنا
في حسابنا ما ينجم عن أخطارهم وحوادثهم من أضرار مادية واجتماعية .

ويضاف الى ذلك أن إبقاءهم في هذه المستعمرات يمددهم عن جو
الحياة المدنية الذي لا قبل لهم به والذي يشعرون فيه بالذلة والنقص عن
غيرهم ، بينما هم في المستعمرات الخاصة بهم يقضون وقتا يشعرون
فيه بكثير من الحرية والسعادة والبعده عن الأخطار .

رابعاً - التعليق :

أن أول ما يخطر بالبال كملاج لمشكلة ضعاف العقول هو إيقاف
دخولهم للمجتمع بتنظيم الزواج والتحكم في التناسل بحيث نمنع نيار
غزوهم ، وذلك بأن نلجأ الى تعقيمهم حيث يصبحون غير قادرين على
انجاب أجيال أخرى منهم وهذا يحتاج الى وضع التشريعات والقوانين
التي تبيح هذا الاجراء .

وقد يعترض على ذلك بأنه اجراء معارض لحقوق هؤلاء الأدميين
وتحريتهم في الحياة والتكاثر ، وأن هذا تدخل في عمل الطبيعة التي يجب
أن تترك لتعمل حسب قانون الانتخاب الطبيعي وبقاء الأصلح . . كما
قد تقوم أمام هذا الاجراء صعوبات عاطفية ودينية وسياسية . . ولكن
أهم ما يوجه لهذا الملاج من نقد أنه لا يؤدي الى القضاء على ضعاف
العقول قضاء تاماً كما يتبادر الى الذهن . اذ المعروف كما سبق أن قلنا
أن ١٠ ٪ فقط من ضعاف العقول يأتون من آباء ضعاف العقول « أما
الباقون فيأتون من آباء عاديين أو ممتازين في الذكاء كما أن تعقيم ضعاف
العقول سينع انجابهم لأفراد قد يكونون أذكاء وعاديين . . ولكي يكون

هذا العلاج مؤدياً للغرض المقصود منه ينبغي ألا يتناول ضعاف العقول فحسب ، بل أيضاً جميع الأفراد الذين يظهر عندهم أمراض عقلية أو صرع أو غباء أو ادمان أو سلوك إجرامى طبيعى فيهم .. أو غيرهم ممن يكون عندهم الاستعداد لانجاب ضعاف العقول كما سبق أن بينا .. كما أن هناك صعوبات أخرى إدارية وفنية من حيث طريقة التنفيذ سواء في طريقة قياس الذكاء وتحديد الحالات التى ينطبق عليها القانون ، أو في الأساليب الطبيعية التى تتبع في التعقيم ومدى نجاحها أو غير ذلك .

وبرغم هذه الاعتراضات والصعوبات فقد قامت بعض الدول فعلاً بتطبيق نظام التعقيم الإجبارى . فقد بدأت بعض الولايات الأمريكية بالأخذ به منذ عام ١٩٠٧ . كما لجأت اليه ألمانيا النازية وغيرها من البلاد . أما في إنجلترا فقد صدرت بها تشريعات تقضى بجعل التعقيم أمراً اختيارياً منذ عام ١٩٣٣ .

أما في مصر فحتى الآن لا توجد تشريعات بشأن ضعاف العقول كطائفة من حيث تشخيصهم أو تعليمهم أو إيوائهم ، ولا زلنا محتاجين الى إيقاف الوعي القومى والاجتماعى لفهم مسائل تحديد النسل من نواحيها المختلفة .

خامساً - العلاج الطبى :

قلنا ان الضعف العقلى ليس مرضاً وانما هو درجة من درجات الاختلاف الفردية الطبيعية في القدرة العقلية العامة ، واذن فالكلام عن العلاج والشفاء في الضعف العقلى ليس له محل ، وخصوصاً في حالات النوع الموروث الأولي وانما يقصد بالعلاج الطبى هنا ما يتناول بعض الحالات من النوع الثانوى . والحالات التى يكون الضعف العقلى فيها مصحوباً بأمراض جسدية تتطلب العلاج . وأهم النواحي التى يكون للعلاج الطبى فيها بعض القيمة ما يأتى :

١ - حالات الضعف العقلى الذى ترجع أسبابه الى اضطرابات الغدد الصماء والتى يمكن فيها اعطاء خلاصة الغدد منذ الطفولة ، وقد ثبت نجاح العلاج في بعض حالات القراءة على الخصوص .

٢ - علاج الأم والطفل في حالات الإصابة بمرض الزهري ، على أن علاج الأطفال ضعاف العقول بهذا السبب لا يؤدي لأكثر من إيقاف تقدم المرض وبالتالي يوقف استمرار تناقص الذكاء ، ولكن من النادر أن يؤدي العلاج الى زيادة ايجابية في الذكاء .

٣ - اجراء العمليات الجراحية في بعض الحالات التي يكون السبب فيها راجعاً الى اصابات في المخ أو حالات كبر الجمجمة وغيرها من الحالات بشرط ألا يكون سبب الضعف العقلي فيها وراثياً ، ولكن من النادر جداً نجاح هذه العمليات في احداث تحسن الذكاء ، ومثل هذا ينطبق على المحاولات التي بذلت في تجريب العلاج بالصدمات الكهربائية وغيرها من الوسائل العنيفة .

٤ - اعطاء بعض العقاقير التي تساعد على تنشيط القدر الموجود من الذكاء فقد ثبت حتى في حالات الأفراد العاديين في الذكاء - أن أخذ كميات مناسبة من الكافين أو البنزدرين يساعد على إيقاف النشاط الذهني بصفة مؤقتة - ولكنه لا يساعد على تحسين كمية الذكاء الفطري .

الفصل الحادى عشر

الفروق الفردية فى القدرات الخاصة

أ.د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

الفروق الفردية في القدرات الخاصة

عرفنا أن النجاح في الحياة لا يتوقف على الذكاء وحده بل يتوقف على عوامل أخرى أيضاً ومن أهم هذه العوامل نوافر الاستعداد العقلي الخاص أو ما يسمى القدرة الطائفية .

وهناك فرق بين الذكاء العام والقدرات الطائفية إذ أن الذكاء عامل مشترك في جميع أنواع النشاط العقلي . أما القدرة الطائفية فيظهر أثرها في قطاع خاص من نواحي النشاط العقلي ومن أمثلة ذلك القدرد الموسيقية والقدرة الميكانيكية والقدرة الرياضية . ووجود أى قدرة من هذه القدرات الخاصة عند شخص معين بدرجة عالية تساعد على النجاح في النشاط العقلي المرتبط بهذه القدرة ، ولكن ليس من الضروري أن تساعد على النجاح في النواحي الأخرى .

معنى الاستعداد والقدرة :

ويمكن أن نعرف بين الاستعداد والقدرة .

فالاستعداد : معناه قابلية الشخص للقيام بنشاط عقلي معين بناء على تكوينه الطبيعي الموروث أى أن الاستعداد موهبة فطرية وقد يظهر أثرها إذا وجدت العوامل المساعدة على ظهورها - وقد يستمر الاستعداد كامناً لا يظهر أثره إذا لم تهيأ له الظروف للظهور .

أما القدرة : فهي ما يستطيع الشخص أن يقوم به فعلاً - أى ما يمكن اتناجه بطريقة ملموسة بناء على التدريب والمران والتعلم . أى القدرة مكتسبة وليست موروثه . وطبيعى أن القدرة مبنية على الاستعداد فعندما توجد قدرة معينة عند شخص في ناحية خاصة فلا بد أن يكون عنده الاستعداد في هذه الناحية ولكن قد يوجد الاستعداد ولا توجد القدرة وعندما يكون الاستعداد عالياً في ناحية معينة يسمى الشخص موهوباً أى أن الموهوب عبارة عن شخص عنده استعداد قوى في ناحية ما - ولا تستعمل الموهبة في حالة القدرات الضعيفة .

أهمية القدرات الخاصة أو الطائفية :

١ - تلعب القدرات الخاصة دوراً كبيراً في تحديد مستقبل الأفراد وبخاصة في حياتهم التعليمية إذ أن النواحي العلمية وتقسيمها إلى تعليم عام وتعليم فني ثم التعليم بالقسم الأدبي والقسم العلمي ، ثم التعليم المهني التجاري والزراعي والصناعي وكذلك الدراسات الجامعية التخصصية كلها تعتمد على وجود الاستعدادات العقلية المناسبة لكل فروع التخصص .

٢ - وكذلك الأمر بالنسبة لاختبار ميادين العمل والمهنة حيث يتدخل الاستعداد العقلي الخاص كعامل أساسي للنجاح المهني .

ومن أهم القدرات والاستعدادات الخاصة : القدرة اللفظية ، القدرة الميكانيكية ، القدرة الرياضية ، القدرة الفنية ، القدرة على الذاكرة ، القدرة الموسيقية ، والقدرة الكتابية .

١ - القدرات اللفظية

من أهم القدرات الخاصة التي تتميز بها بعض الأفراد الاستعداد في التلاعب اللفظي وهي أساس التعبير اللغوي سواء بالنطق أو الكتابة ، وتتميز البنات عن البنين بصفة عامة في هذه القدرة ولهذا نجد أن نسبة من عندهم اضطراب أو عيوب في النطق بين البنين أكثر منها عند البنات فيندر أن نجد بين البنات من يعاني من التهمة أو الثأمة .

نلاحظ أيضاً أن البنات يسبقن البنين في النطق السريع في السنة الأولى من الطفولة حيث تعلم البنات بسرعة النطق السليم ويزيد محصولهن اللغوي عن البنين .

وتوجد منطقة خاصة للنطق في المخ مما يؤكد أهمية الاستعداد اللفظي بحيث إذا أصيبت هذه المنطقة من المخ تأثر القدرة على التعبير اللغوي سواء كان ذلك النطق أو التحدث . ويمكن الاستفادة من تمييز بعض الأشخاص في القدرة اللفظية في ناحيتين : التوجيه التعليمي والتوجيه المهني بحيث يوجه من لديهم استعداد لفظي كبير لدراسة اللغات والمواد

الأدبية كما يوجه هؤلاء في المستقبل للدهن والمهارات التي تتطلب قدرات لفظية كالصحافة والإذاعة .

ويعتقد « ثرستون » Thurstone أن هناك ٣ أنواع من القدرات اللفظية وهي :

١ - القدرة على فهم المواد اللفظية .

٢ - القدرة على استحضار الألفاظ المناسبة عند التعبير .

٣ - السهولة والطلاقة في التعبير .

وتعتبر جميع الاختبارات التي تعتمد على لغة الكلام أو الكتابة اللفظية مقياساً للقدرات اللفظية واللفوية . ومن أهم هذه الاختبارات ما يلي :

١ - اختبار فهم المعاني مثل :

اعطاء قوائم وكلمات ويطلب من المفحوص أن يذكر مرادف كل كلمة أو عكسها ، أو أن يضعها في جملة مفيدة .

٢ - اختبارات التشخيص :

وهي متنوعة كالتشابه والتضاد وعلاقة السببية وعلاقة الجزء بالكل وهكذا . . . ومن أمثلة ذلك أن يطلب من المفحوص تكميل ما يأتي :

صغير : كبير = قصير :

العين : الوجه = الأصبع :

٣ - اختبارات الاستنتاج :

وهذه تقيس ناحية من نواحي التفكير والقدرة المنطقية بجانب القدرة اللفظية وفيها تعطى قضايا بها فروض معينة ويطلب من المفحوص تعيين النتائج .

٤ - اختبارات الطلاقة في التعبير :

وفيها تقاس قوة المفحوص على استحضار الكلمات أو العبارات بشروط معينة ، كأن يسأل المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات

التي تبدأ بحرف معين في زمن محدد • وتعتبر اختبارات الانشاء والتعبير
الحر مقياساً للقدرة على الطلاقة التعبيرية •

٥ - اختبارات القدرة على الترتيب اللفظي :

وفيهما تعطى مجموعة من الكلمات المبعثرة بغير ترتيب ويطلب من
المفحوص أن يربتها لتكون منها جملة مفيدة •

٦ - اختبارات الموازنة التصنيف :

وفيهما تعطى مجموعات من الكلمات المتشابهة في المعنى أو في صفة
أو في علاقة معينة وممها كلمة واحدة مخالفة لباقي الكلمات ويطلب من
المفحوص تعيينها مثل :

أرض - سماء - شمس - قمر •

وتعتبر معظم الاختبارات التحصيلية في مواد الدراسة التي تعتمد
على لغة الألفاظ كالمواد الاجتماعية واللغات ضمن الاختبارات اللفظية
أيضاً ما دامت اللغة اللفظية هي الوسيلة التعبيرية السائدة فيها •

٢ - الاستعدادات الميكانيكية

من أهم الاستعدادات الخاصة التفوق في النواحي الميكانيكية لأنها
مبنية على استعدادات عقلية واضحة وقد اهتم أحد العلماء بهذه القدرات
الميكانيكية بدرجة أنه اعتبرها جزءاً من الذكاء العام فكان يستقد أن للذكاء
ثلاث فروع هي :

الذكاء اللفظي - الذكاء الميكانيكي - الذكاء الاجتماعي •

وتظهر أهمية الاستعدادات الميكانيكية في القدرة على تداول الأدوات
والعمل والترتيب - والأشغال في الأعمال الميكانيكية - وقد وجد أن
البنين يتفوقون على البنات بصفة اجمالية في هذه القدرة مما يجعلهم أقدر
على النجاح في الأعمال الميكانيكية وتتطلب القدرات الميكانيكية مهارات
خاصة في المهارة اليدوية والتوافق الحركي والتصور البصري • ويمكن
قياس هذه القدرة بالمقارنة بين الأفراد في عمل وتركيب الأجهزة الميكانيكية
التي تستخدم في الحياة اليومية •

وتقاس القدرات الميكانيكية باختبارات مثل :

- ١ - اختبارات تركيب أجزاء بعض الأدوات الميكانيكية مثل جرس الدراجة ، قفل الباب . مصيدة للفيران ، وبريزة للسباح الكهربائي .
- ٢ - اختبار يتكون من أربع لوحات في كل لوحة ٥٨ تجويفاً لقطع ذات أشكال مختلفة ، ويقوم الفرد بوضع القطع في التجاويف المناسبة .
- ٣ - اختبارات الاتزان وثبات الأيدي .
- ٤ - اختبارات التصور البصري المكاني وهذه تقيس القدرة على تخيل الأشكال وتصورها في ذهن .

هذا وقد وجد أن لهذه القدرة صلة كبيرة بالنجاح في الهندسة والحرف الميكانيكية كميكانكا السيارات والطائرات الجرارات وغيرها .

٢ - القدرات الرياضية

هذه القدرة تظهر في التعامل بالأرقام والأعداد . ويظهر أثرها على تعلم الاحصاء وعلم الفلك وقد تبين من الدراسات النفسية أن البنات أقل من البنين في هذه القدرات ولذا يقل اقبالهن على دراسة العلوم الرياضية ، ويموضن ذلك في الاتجاه الى الدراسات اللغوية والنظرية ، ولهذه القدرة الرياضية خاصتان متميزتان . فاحية عمليات وفاحية حل المسائل التي تحتاج الى تفكير ويتوقف النجاح في العمليات الرياضية على معرفة القواعد والقوانين وتذكرها ، كما يتوقف على الانتباه والاتزان الاتقالي ، أما القدرة على النجاح في مسائل التفكير الرياضي فأكثر تقييداً من ذلك لأنها تعتمد على الذكاء العام أولاً ثم القدرة المنطقية والقدرة على الفهم بجانب القدرة في العمليات الرياضية ذاتها - وتقييداً دراسة القدرات الرياضية في توجيه الأفراد الى المهن المناسبة كأعمال المحاسبة والتجارة والهندسة وغير ذلك من المهارات الرياضية التي تتطلبها الأعمال المهنية .

ومن أمثلة اختبارات القدرات الرياضية ما يأتي :

- ١ - اختبارات العمليات الحسابية مثل : ٦٢ - ٣٨٩٥ =

٢ - اختبارات سلاسل الأعداد مثل شاكله ٧ - ٩ - ١١ - ٠٠٠٠

٣ - اختبار العمليات المركبة مثل : $() \times () = ٧٢$

٤ - اختبارات للموز الجبرية مثل : إذا كان $٢ = ب$ ، $٣ =$

$\frac{١}{٢}$ فما قيمة $١٢ + ب - ٢$ ج

٥ - اختبارات المسائل الحسابية وتغطي تبعاً للمستوى الدراسى للأفراد .

٤ - القدرات الفنية

تعتبر المجالات الفنية ناحية هامة من خواص حياتنا وميداناً من ميادين العمل وقد خلق بعض الأفراد موهوبين في قدراتهم الفنية فهناك من لديهم استعدادات عالية ، ومن لديهم استعدادات ضعيفة ويظهر ذلك في ناحيتين الأولى ناحية الإنتاج الفنى وهى المرتبطة بالجانب التمييزى أى القيام بعمل فنى معين مثل التصوير والزخرفة والغزف على الأدوات الموسيقية والتشيل وغيره - والثانية ناحية التذوق الفنى وتقدير الجمال ، هى التى تظهر عند الأشخاص القادرين على تمييز الإنتاج الفنى والحكم على درجة الجمال بناء على معايير خاصة وضعت لهذا الإنتاج الفنى . والمعروف انه من الممكن أن يتوافر عند شخص معين القدرة التذوق الفنى وتقدير الجمال من غير أن يكون هو نفسه قادراً على الإنتاج الفنى وغالباً يكون الشخص القادر على التمييز الفنى لديه أيضاً القدرة على التذوق وتقدير الجمال .

وتعتبر الاستعدادات الفنية أكثر تعقيداً من المواهب الأخرى حيث تدخل فيها عوامل كثيرة ومن أهم هذه العوامل البيئة المنزلية والبيئة المحيطة بالشخص الذى يتناول نموه المختلفة ولهذا يتأثر التذوق الفنى بنوعين هامتين من العوامل هما :

١ - العوامل الشخصية أو الذاتية : وهى التى تجعل أحكام الناس تختلف بالنسبة لموضوع واحد حيث يكون لكل شخص معياره الخاص بالنسبة لنفسه ووجهة نظره الشخصية .

٢ - أما النوع الثانى من العوامل فيرتبط بالموضوع نفسه : والمفروض

أن تؤثر في حكم الناس جميعاً بحيث تتدخل في حكمهم على درجة الجبان في موضوع معين . وهذه العوامل الموضوعية هي ما يحاو الفنانون أن يضعوا لها معايير للجبان في كل ناحية من نواحي الفنون — ومن أمثلة ذلك التوافق والتناسق والاتزان بين الأجزاء . والعلاقات الممكن أن نكتشفها بين أجزاء العمل الفني والنظرة الإجمالية للشكل العام .

ويجب أن نشير أن التعبير والاتاج الفني يحتاج الى تدريب وممارسة ولهذا تنشأ المدارس والمعاهد الفنية كمعهد الموسيقى وغيره .

وقد حاول علماء النفس أن يقيسوا القدرات الفنية . فوضعوا لها اختبارات مختلفة أساسها مقارنة الأفراد في القدرة على تقدير الجمال الفني ومن أمثلة ذلك .

١ — اختبار « ما كادورى » Mcadory : ويتكون من ٧٢ قطعة فنية لكل منها ٤ صور مختلفة متدرجة من حيث الجمال الفني وطلب من المفحوص أن يقارنها ويرتبها من حيث الجمال .

٢ — اختبار « ماير » Meier : ويتكون من ١٠٥ وحدة فنية وتحتوى كل وحدة على صورتين احدهما تحفة فنية والأخرى تقليد منقول ويطلب من المفحوص أن يميز بين الأصلية والتقليد المنقول .

٣ — اختبار « كنوبر » Knauber : ويشل رسم من الذاكرة أو رسم في مساحات محددة أو رسم صورة فنية شهيرة وغيرها من الرسوم الزخرفية والابتكارية .

٥ — قدرات الذاكرة

نعتبر قدرات الذاكرة من أهم القدرات اللازمة للشخصية وقد تبين أن قدرات الذاكرة تتوقف على الاستعدادات الخاصة بالتذكر ومعنى ذلك أن الذاكرة لا تعتمد على الذكاء — فقد تجد شخصاً ذكياً جداً وضعيف الذاكرة والعكس صحيح — كما ثبت أيضاً أن الذاكرة من أكثر القدرات العقلية تعقيداً وتبين ذلك من الخطوات الرئيسية التي تتوقف عملية التذكر عليها وأهمها :

١ - عملية المعرفة والادراك .

٢ - عملية الحفظ والوعى .

٣ - عملية التذكر والاسترجاع .

وكل عملية من هذه العمليات تتوقف على العمليات السابقة لها - فلا بد للتذكر الجيد من أن يكون الإدراك والمعرفة على درجة كافية من الدقة وتركيز الانتباه ، بحيث يمكن إدراك التفاصيل والجزئيات وبسهولة فهمها وتذكرها فيما بعد . وتتوقف الحفظ والوعى على قوة الإرادة والرغبة في الاحتفاظ بالقدرات المدة اللازمة لتذكرها وفي خلال هذه المدة لا بد وأن تتجنب تراحم الخبرات اللازمة بحيث لا يحدث النسيان بسبب إحلال بعض الخبرات مكان الخبرات السابقة . ويعبر عن ذلك بعملية التعطيل الرجعي « النسيان » أى أن أحد الخبرات تمطل الاحتفاظ به بخبرة أخرى ، وما يساعد على الحفظ الجيد إعادة المذاكرة وتثبيت عملية الإدراك والمعرفة ، أى أن عملية التسميع وتصحيح الأخطاء تساعد على حل مشكلة النسيان ، والمعروف أن انشغال العقل بأمور هامة أخرى من شأنه أن يؤدي الى نسيان المواد المراد تذكرها مما يستوجب ضرورة تصفية الذهن من المشاغل الأخرى غير المرتبطة بالمعلومات المراد تذكرها .

وعملية التذكر نفسها تعتبر النتيجة النهائية للخطوات كلها وبعض الأشخاص ينحون في الخطوة الأولى والثانية ولكن يصعب التذكر واسترجاع المعلومات المناسبة في الوقت المناسب ، وهذا يتوقف على الحالة العقلية والمزاجية للشخص وقت عملية التذكر ذاتها ، ولهذا تتأثر عملية الاسترجاع والتذكر في حالات التعب والاهمال الشديدة كالخوف والقلق ويشدد الانتباه وغير ذلك مما يلاحظ في بعض حالات التلاميذ أيام الامتحان بسبب ما يتعرضون له من إرهاق وقلق في أيام الامتحان ذاتها - وهناك نوعان من المذاكرة بحسب الزمن الذى يمضى بين عملية الإدراك والمعرفة وعملية التذكر ولذلك تقسم المذاكرة الى نوعين :

١ - الذاكرة المباشرة وهي تذكر الخبرات بعد ادراكها قبل أن يمر عليها وقت طويل .

٢ - الذاكرة المؤجلة أو غير المباشرة . وهي تذكر الخبرات بعد مدة كافية من الزمن .

وقد تبين أن الأطفال عندهم ذاكرة قوية في الناحية المباشرة وأن كبار السن عندهم ذاكرة مؤجلة أقوى من الذاكرة المباشرة .

وتتنوع الذاكرة أيضاً بحسب الحواس التي تعتمد عليها - فهناك الذاكرة البصرية والذاكرة السمية والذاكرة الحركية .. وهكذا .. كما تختلف الذاكرة بحسب موضوعات التذكر حيث نجد ذاكرة للأعداد والأرقام ، وذاكرة للأشياء والوجوه والصور ، وذاكرة للألفاظ والكلمات والجمل .

والمعروف أن الذاكرة ليست قدرة معرفية عقلية فقط بل إنها أيضاً تتوقف على عوامل أخرى كثيرة أهمها الحالات المزاجية والظروف الاجتماعية والخصية .

ومن أهم المقاييس النفسية لقياس قدرات الذاكرة ما يلي :

١ - اختبارات تذكر الأرقام :

- كأن تعرض الأرقام على المفحوص ليرآها أو يسمعا ثم يطلب منه إعادة ذكرها بنفس الترتيب الذي سمعه وأحياناً بعكسه .

٢ - اختبار تذكر الصور :

وفيها تعرض بعض بطاقات مصورة على المفحوص ثم يطلب منه كتابة ما يتذكره من هذه الصور - وأحياناً توجه أسئلة عن تفاصيل هذه الصور للوقوف على الدقة في الانتباه وقوة الذاكرة .

٣ - اختبارات تذكر الأشكال :

حيث تعرض عدة أشكال ثم يطلب رسمها من الذاكرة .

٤ - اختبارات تذكر الكلمات والجمل :

وفيها يعطى المفحوص قوائم بعدد من الكلمات ليقرأها مرة أو مرتين

ثم يطالب بإعادة تذكرها بعد مدة - أو تقرأ عليه قصة أو عبارة ويطلب منه أن يعيد ذكرها كتابة .

٦ - القدرات الموسيقية

حاول بعض علماء النفس اعتبار القدرة الموسيقية ضمن القدرات الفنية ، ولكن يفضل الكثير منهم معاملة القدرة الموسيقية بصورة مستقلة نظراً للصفة المتميزة الظاهرة لهذه القدرة . وقد وجد بالبحث أن القدرات الموسيقية تعتمد على ٣ أنواع من القدرات الثانوية وهي :

(أ) القدرات السمعية وتتضمن التمييز السمعي وتبع التوقيت .

(ب) القدرات الحركية وهذه تساعد على استعمال الآلات الموسيقية بالمهارات اللازمة .

(ج) القدرات العقلية وهذه تساعد على الفهم والتفسير والتحليل والإبتكار في تأليف القطع الموسيقية .

ويعتبر « سيشور » Seashore رائد حركة قياس القدرة الموسيقية ، ويطلب النجاح في هذه القدرة المهارات اليدوية والمثابرة والناحية الإبتكارية والناحية الوجدانية .

وأشهر اختبار يستخدم لقياس القدرة الموسيقية هو اختبار سيشور لقياس الموهبة الموسيقية ويتكون من ٦ أجزاء مسجلة على أسطوانات لقياس العوامل الآتية :

- ١ - تمييز النغمات من حيث درجة الذبذبة الصوتية .
- ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض .
- ٣ - تمييز الانسجام بين نغمتين مختلطين .
- ٤ - تمييز المسافات الزمنية بالنغمات .
- ٥ - التوقيت أو النغم المنظم على الوحدة .
- ٦ - تذكر النغمات المشابهة .

وفي كل واحد من التسجيلات الستة تدار الأسطوانة ، ويستمتع
المفحوص الى أزواج النغمات التي تقيس إحدى النواحي الست السابقة،
وعليه أن يذكر في كل زوج من النغمات أيها أعلى أو أيها أكثر
انسجاماً ، ومن مجسوع الاجابات الصحيحة يمكن تقدير المهوية
الموسيقية .

٧ - القدرات الكتابية

هناك الكثير من الاختبارات التي تقيس القدرات الكتابية ومعظمها
اختبارات ورقة وقلم ، ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار منيسوتا المهني
للعاملين الكتابيين وهذا الاختبار يقيس السرعة والدقة في مراجعة الأرقام
والأسماء .

ولو حاولنا تحليل الأعمال التي يقوم بها من يعمل في الوظائف
الكتابية فانا نجدها تتطلب بصفة عامة : القدرة على التنظيم ، والاحتفاظ
بالسجلات المبوبة للأوراق والملفات ، والقدرة على تلخيص الموضوعات
بأسلوب موجز يتضمن الأفكار الأساسية ، والقدرة على الكتابة على
الآلة الكتابية ، والمهارة في الترتيب والتسقيط ، ثم القدرة على اكتشاف
الأخطاء ، والدقة في النقل أو إعادة الكتابة من جدول الى نظام معين ،
وكذلك الصبر على القيام بأعمال آلية على لمبة واحدة لمدة طويلة ، وكذلك
القدرات الحساية التي تتضمن الدقة والسرعة ، والقدرة على فهم
التعليمات ، وذلك بجانب الاتزان الانفعالي وضبط النفس والذكاء
الاجتماعي ..

ولهذا كان من الضروري عند اختيار أصالح المتقدمين للوظائف
الكتابية اتباع ما يلي :

(أ) أن يعمل لهم اختبار شخصي بطريق المقابلة للحكم على الشخصية
بصفة عامة .

(ب) أن تقاس قدرتهم على الآلة الكتابية باللفات التي يعرفونها .

(ج) أن تقاس القدرات على عمل ملخص لموضوع معين في مسطور
موجزة لابرار القدرة على فهم بجانب السرعة والقدرة اللغوية .

(د) أن تقاس القدرات الكتابية باختبارات تحريرية تتضمن العمليات المطلوبة في الأعمال الكتابية مثل الاختبارات الآتية ويعطى لكل منها زمن يحدد بخمس دقائق .

١ - اختبار تصحيح الأخطاء في الأرقام :

وفيه تعطى أزواج من الأعداد المتشابهة تماماً ولكن توجد في بعضها أخطاء في أحد الأرقام ويكون المطلوب اكتشاف الأخطاء بسرعة بوضع علامة بين المديدين عندما يكون في أحدهما خطأ مثل :

٩٧٦٣ ————— ٩٧٦٣

٧١٥٤ — X — ٧١٤٥

٢ - اختبار التمييز :

وفيه تعطى جداول من الأرقام والحروف والكلمات ويطلب نقلها مرة أخرى بنفس الترتيب والنظام وبأسرع ما يمكن ، وتحسب الدرجة بعدد الوحدات التي أمكن عملها في الوقت المحدد .

٣ - اختبار التوب :

وتوفيه تعطى بيانات خاصة بموضوع معين ويطلب من الشخص أن يوب هذه البيانات حسب قاعدة معينة .

٤ - اختبارات حسانية :

وتتضمن السرعة والدقة واكتشاف الأخطاء في العمليات الأساسية وسلاسل الأعداد ، وكذلك مسائل سهلة للتفكير الحسابي .

الفصل الثاني عشر

التأخر الدراسي

أ.د. محمد خليفة بركات

أستاذ علم النفس المتفرغ

التأخر الدراسي

التأخر وأنواعه :

سبق أن قلنا أن العيادات النفسية التربوية تهتم بملاج حالات التأخر الدراسي التي لا يجد المدرس من وقته ما يكفي لبحثها بحثاً شاملاً ، والتي يحتاج فيها إلى الالتجاء إلى المختصين بالعيادة .

والتأخر الدراسي مشكلة مدرسية اجتماعية تصمم الإباء والمدرسين والتلاميذ وكل من لهم صلة بهم ، ولذا فهي تستوجب بحث عواملها وأسبابها ووسائل علاجها . ويمكن الإشارة إلى ما ينتج عن أعمال علاج التأخر الدراسي من رسوم التلميذ وفشله في التحصيل أحياناً ، وما يلازم ذلك من قلق واضطراب عائلي ومن خسارة وضائع في الوقت والمال والمجهود في الدروس الخصوصية وإعادة الامتحانات . الخ . بجانب ما يصيب شخصية التلميذ من شعور بالنقص واليأس ، وقد تضاعف عليه سنوات كاملة من عمره مما قد يهتف عليه بعض قرص الحياة .
وقبل أن نبث العوامل التي تؤدي إلى التأخر الدراسي يجدر بنا أن نذكر أولاً بين حالات التأخر التي تصادفها في الحياة المدرسية وهي حالات الغياب وحالات التأخر التحصيلي وحالات التأخر التحصيلي أو الدراسي .

الغياب :

الطفل الذي هو الذي يقل ذكائه عن غيره من الأطفال العاديين المتفهم معه في العمر الزمني بدرجة وإن كانت كبيرة إلا أنها لا تصل إلى الضعف العقلي . فالغياب إذن طبقة من طبقات القدرة العقلية العظيمة للعامة أو الذكاء ، ولذا يمكن تشخيصه عن طريق اختبارات الذكاء ومقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني لإيجاد نسبة الذكاء .

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وقد اصطلح على اعتبار من تقع نسبة ذكائه بين ٦٥ و ٨٥ أغياء .

وطبيعى أن هذا التأخر العقلى يرجع الى عوامل وراثية أكثر منها
بيئية ، ولذا فليس من السهل التحكم فيه اللهم الا من فاحية تهتة البيئة
الصالحة لاستغلال القدر الموجود من الذكاء والانتفاع به الى أقصى حد
ممكن .

وبديهي أن التلميذ الفنى اذا وجد بين مجموعة من التلاميذ الأحسن
منه ذكاء فانه سوف لا يستطيع أن يسير بسرعتهم فى التحصيل المدرسى .
مما يؤدى به الى التخلف عنهم ، ولذا نجد من حالات التأخر الدراسى
كثيراً من الحالات التى يرجع تخلفها الى الغباء ، وهؤلاء لا علاج لهم الا
بالتوجيه الى أنواع ملائمة من المدارس ، أو وضعهم فى فصول يتجاس
أفرادها من حيث درجة الذكاء واعطائهم القدر المناسب من المناهج وطرق
التدريس ، اذ أن أمثال هؤلاء ينطبق عليهم قوله تعالى : « لا يكلف الله
قصراً الا وبهها » .

غير أن حالات التأخر الدراسى لا ترجع كلها الى الغباء ، فكثيراً
ما تصادف تلاميذ عاديين أو متأخرين فى الذكاء ومع ذلك متأخرين دراسياً ،
وهؤلاء ينبغى تحليل ظروفهم وبحث حالاتهم من النواحي الأخرى غير
الذكاء لمعرفة أسباب تأخرهم وعلاجهم .

التأخر التحصيلى :

يطلق اصطلاح التأخر التحصيلى على التلميذ الذى يكون مستواه
التحصيلى فى المواد الدراسية أقل مما يناسب مستوى ذكائه العقلى ، ولذا
يكون قابلاً للتحسن ، أى فى حالة التلميذ الذى لا يستغل ما عنده من
ذكاء بالقدر الكافى فيبدو مقصراً ويتخلف عما يجب أن يكون عليه بالنسبة
لنفسه ولما لديه من قدرة عقلية .

اذن فالتأخر التحصيلى يتوقف على مقارنة العمر التحصيلى والعمر
العقلى للتلميذ لايجاد النسبة التحصيلية .

$$\text{والنسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلى}}{\text{العمر العقلى}} \times 100$$

ويقدر العمر التحصيلي باختبارات التحصيل المقتنة وهي اختبارات في المواد المدرسية تختلف في نوعها عن الامتحانات التقليدية من حيث كونها مكونة من أسئلة أكثر عدداً وأقصر في الإجابة والزمن وأنها بذلك تعتبر عينة أكثر صلاحية لتمثيل معظم أجزاء المادة ، كما أنها لا تخضع في تصحيحها لعوامل شخصية لأن الإجابات عنها محدودة بناء على سابق تجربتها وثبوت صلاحيتها ، ويحسب العمر التحصيلي بمقارنة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار بالمعايير التي يكون قد سبق تحديدها بالتجريب على العدد الكافي من مدى معين من الأعمار .

أما العمر العقلي فيقدر باختبارات الذكاء كما سبق أن بشرحنا .

فإذا أمكن قياس النسبة التحصيلية في تلميذ ما لمادة أو جملة مواد دراسية ووجدنا أن هذه النسبة قريبة من ١٠٠ اعتبر التلميذ مجادياً . أي أن تحصيله يمتثل مع ما لديه من ذكاء ولا يوجد عنده أي نقص ، أما إذا قلت هذه النسبة عن ٨٥ فإن هذا يدل على وجود التقصير والتأخر الدراسي الذي يستوجب البحث والعلاج ، ومن التاثير جداً أن تزيد هذه النسبة عن ١٠٠ ، إذ أن معنى ذلك أن التلميذ يكلف نفسه أكثر من طاقتها كما يحدث أحياناً في دفع التلاميذ إلى العمل بالمقاييس والواجبات والدروس الخصوصية والارهاق بوسائله المختلفة ، وطبعاً أن التلميذ في هذه الحالة يكون تحسنه الدراسي الأكثر من اللازم على حساب صحته وأعصابه مما يسبب كثيراً من الضرر . ولهذا يصح أن نكون على حذر في تقدير النسبة التحصيلية التي لا يمكن أن تزيد عن ١٠٠ بخلاف نسبة الذكاء فإنها تتراوح بين أكثر من ١٦٠ وأقل من ٤٠ ، أي أن ١٠٠ هي النسبة المتوسطة وليست النهائية كما في النسبة التحصيلية .

وبهذا المعنى الاصطلاحي نجد أنه ليس من الضروري أن يكون الغباء متبعاً بالتأخر التحصيلي وإن كان يتبعه تأخر دراسي بطبيعة الحال . فقد نجد تلميذاً غيباً ولكنه يستغل القدر البسيط الموجود لديه من الذكاء إلى أقصى ما يمكن ، فتكون النسبة التحصيلية عنده قريبة من ١٠٠ ولا يكون عنده تأخر تحصيلي . ولكن غيابه سيحمله متأخراً عن غيره دراسياً إذا وجد بين مجموعة من الأذكاء الذين لا يستطيع مجاراتهم .

التأخر الدراسي :

يعتبر التلميذ متأخراً دراسياً إذا ظهر ضعفه بوضوح في الدراسة عند مغارته بغيره من التلاميذ الماديين من مثل عمره الزمني - سواء أكان ذلك راجعاً إلى الغياب أو إلى التأخر التحصيلي ، وسواء أكان ذلك التأخر عاماً بحيث يشمل جميع المراد الدراسية - أو خاصاً بحيث يظهر في مادة واحدة أو مادتين مثلاً .

وينبغي أن يتوقع المدرس أن يجد كثيراً من الاختلافات الفردية بين تلاميذ فصله من حيث التقدم الدراسي وسرعة الفهم والاستجابة ، فهذا أمر طبيعي يرجع إلى اختلاف المواهب والنواحي المزاجية والاجتماعية . وعلى المدرس إزاء ذلك أن يدرس تلاميذه جيداً ، وأن يقدم لهم العناية الفردية المناسبة ليضمن مسايرة كل واحد منهم لمجموعة الفصل . غير أن هناك حالات قليلة يصادفها المدرس من آن لآخر ، يكون التأخر فيها واضحاً ومستمراً لدرجة تتطلب الدراسة الشاملة لظروف التلميذ مما يحتاج إلى وقت طويل . وتختلف نسبة وجود هذه الحالات من مدرسة إلى أخرى ومن فصل إلى آخر ، بل ومن مادة إلى أخرى ، حسب الظروف ومبلغ الاهتمام بالعناية الفردية في التدريس . فالتأخر الدراسي من شأنه أن يزداد ويتضاعف إذا أهمل علاجه خصوصاً في المواد الدراسية التي تتوقف الدروس الجديدة فيها على القواعد التي يجب التأكد من إتقانها في الدروس السابقة ، كما في مادة الحساب مثلاً .

ولكن إذا كان التأخر أمراً نسبياً : فما هي الحدود التي نعتبر عندها التلميذ متأخراً دراسياً بالمعنى الاصطلاحي ؟ ثم كيف نقيس هذا التأخر ؟ يمكن القول بأن التلميذ يكون متأخراً دراسياً في مادة أو أكثر إذا كان عمره التحصيلي أقل بمقدار سنة ، أو سنة ونصف ، عن المستوى التحصيلي والمعتلى للتلاميذ العاديين من نفس العمر الزمني للتلميذ . ولكن القياس بالفرق في السنوات لا يعتبر قاعدة سليمة ، إذ أن أثر الفرق يختلف من عمر إلى آخر ، فتأخر سنة ونصف عند تلميذ عمره الزمني ٢٠ سنة ليس له من الخطورة ما يفجده عند تلميذ في سن ٧ سنوات مثلاً . ولأجل هذا قد اصطلح على تقدير التأخر الدراسي بقياس النسبة التعليمية .

$$\text{وانسبة التعليية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

فإذا قلت هذه النسبة عن ٨٥ اعتبر التلميذ في حالة تأخر دراسي يستحق العلاج الخاص . ويقدر العمر التحصيلي كما سبق أن قلنا باختبارات التحصيل المدرسي المقننة - سواء أكانت المادة واحدة أو مجموعة من المواد - ومقارنة نتائجها بالجدول المعياري التي يبين بها العمر التحصيلي المقابل لكل درجة .

وبدهي أن من الممكن للنسبة التحصيلية أن تزيد كثيراً عن ١٠٠ كما في حالات التلاميذ المتفوقين في الدكاء العام والتحصيل المدرسي أيضاً ، حيث يكون هؤلاء متقدمين كثيراً بالنسبة لعمرهم الزمني .

وما سبق يتبين أن كل تلميذ غبي أو متأخر تحصيلياً يكون متأخراً دراسياً ولكن قد يكون التلميذ متأخراً دراسياً وليس متأخراً تحصيلياً . كما أنه ليس من الضروري أن يكون للتأخر دراسياً من الأعباء . فقد يكون ذكياً ولكن ظروف حياته الأخرى أو غيرها من العوامل هي التي تسبب ما عنده من التأخر .

اسباب التأخر الدراسي :

ترجع حالات التأخر الدراسي الى اشتراك عدد من العوامل المتداخلة التي تختلف في نوعها وتأثيرها من تلميذ الى آخر . ولهذا ينبغي في تشخيص التأخر عند تلميذ ما أن تدرس حالة دراسة فردية خاصة . وإذا حاولنا تصنيف أسباب التأخر الدراسي بصفة عامة فاننا نجد أن بعضها يتعلق بالبيئة ، ومنها ما يكون راجعاً لمعامل منزلية ومنها ما يكون راجعاً لمعامل مدرسية ، كما أن بعضها يتعلق بالتلميذ نفسه مما يرجع الى عوامل جسمية أو عقلية .

اولا - العوامل المنزلية الاجتماعية :

وتشمل الظروف المادية : والمستوى الثقافي للأسرة ، والحالة الوجدانية والخلقية التي تسود الجو المنزلي ، ثم الرفقاء والأصدقاء وغيرهم ممن يحيطون بحياة التلميذ .

١٠ ويمكن اعتبار الفقر من أدنى مستويات الفقر. ويمكن اعتبار الفقر من أدنى مستويات الفقر. ويمكن اعتبار الفقر من أدنى مستويات الفقر.

(د) ويتصل بذلك أيضاً عدم توفر جو الثقافي الذي يساعد التلميذ على زيادة معلوماته العامة وتقوية تحصيله المدرسي ، فالتلميذ الفقير لا يجد في منزله فرصة لقراءة الصحف أو المجلات ، أو الذهاب الى السينما أو حتى سماع الراديو أحياناً ، بينما يستطيع زملاؤه من الأغنياء أن يقرأوا الكتب الأدبية وأن ينتفعوا بالجو الثقافي الذي يساهم في تكوينه الأيون المثقفان في أغلب الأحيان ، كما أن التلميذ الفقير لا يجد فرصاً كثيرة للرحلات والزيارات التي تزيد من خبرته العامة .

(ج) ويجب أن نؤكد أن عدم صلاحية البيئة المنزلية الاجتماعية لا ترجع الى الفقر وحده ، فهناك ييوت يكون مستواها المادى فوق المتوسط أو ممتازاً ولكن يكون الجو المنزلى فيها مفلوئاً بالخلافات العائلية والاضطرابات العاطفية التى تؤدى الى عدم الاستقرار والامتنان الذى من شأنه أن يؤدى الى اضطراب نفسية التلميذ ، مما يؤثر على اقباله على الدرس والتحصيل . ومن أمثلة ذلك حالات التأخر الدراسى التى تكون من أسبابها الرئيسية ما يلقاه التلميذ من قسوة فى معاملة زوجة أبيه أو زوج أمه ، أو تنازع الأبوين على احتضان الابن بعد الانفصال بالطلاق .. وغير ذلك من ضروب التفكك العائلى وفقدان التوازن العائلى .

هذا وقد يُرَدِّى قلق الآباء الزائد عن الحد على سير التلميذ الدراسى الى الاغراط فى اثنائه بالدروس الخصوصية مما يسبب كراهيته للدراسة، واضعاف قدرته على الاعتماد على النفس . مما يضعف التأخر الدراسى فى كثير من الحالات .

(د) وهناك من حالات التأخر الدراسي ما تكون أسبابها متصلة

اتصالاً وثيقاً بمعلقة التلميذ بأخوته أو أفراد المنزل من أقارب أو خدم ،
وكثيراً ما يكون التأخر نتيجة سحبة السوء وتأثير الزملاء والأصدقاء على
التلميذ بما يغير اتجاهه نحو عمله المدرسي ، وما يرتبط بذلك من الوسائل
التي يقضى بها أوقات فراغه .

ثانياً - العوامل المدرسية :

وأحياناً تكون أسباب التأخر الدراسي راجعة الى عوامل في المدرسة
ذاتها كمواظبة التلميذ على الانتظام في الدروس ، أو سوء التدريس وفشل
المدرس في عمله ، أو سوء التنظيم المدرسي بصفة عامة .
(١) فالتغيب عن المدرسة وخصوصاً لفترات طويلة متقطعة أو مستديرة
من شأنه أن يفوت على التلميذ كثيراً من الدروس ويعوقه عن فهم
المعلومات الجديدة التي تبني على قطع سابقة ، ولهذا يشجع البحث في هذه
الحالات الى معرفة أسباب عدم المواظبة وتلافيها ، ومن هذه الأسباب
ما يكون رغم إرادة التلميذ كالمرض ، أو اضطراب الأهل لحجز التلميذ أحياناً
لمعاونتهم في العمل كما في موسم الحصاد في الريف ، أو كثرة تنقل الآباء
من بلد الى آخر وما يتطلبه تحويل التلميذ للمدرسة الجديدة من وقت ،
كما أن هناك أسباباً أخرى أكثر خطورة مثل كراهية التلميذ للمدرسة
وهروبه منها ، أو اتحاقه مع بعض الزملاء على ارتياد دور السينما وترك
المدرسة بسبب شعور التلميذ بالفشل وعدم القدرة على مسايرة غيره من
التلاميذ . . كما أن تقصير المشرفين على الحضور والغياب وما يلجاؤون
إليه من ضروب التسوية والعقاب أحياناً قد يؤدي الى نتائج عكسية .

(ب) ويميل بعض المربين الى أن يضعوا في المرتبة الأولى من أسباب
التأخر الدراسي عدم كفاية التدريس حيث تلقى المسؤولية على المدرس
وطريقته أو المادة وعدم ملاءمتها للتلميذ . ولكن السبب الأكثر احتمالاً
من حيث المدرس هو عدم عنايته واهتمامه الكافي بكشف وتشخيص
حالات التأخر الدراسي مبكراً وإعطائها العلاج المناسب . . كما أن تغير
المدرسين بكثرة وعدم قدرة بعض التلاميذ على مسايرة طريقة المدرس
الجديد - التي قد تختلف عن طريقة سابقة - قد تؤدي الى التأخر .

هذا وتلجأ بعض الادارات التعليمية الى نقل المدرسين الصالحين من المدارس الابتدائية الى الثانوية أو الى أن تعهد اليهم بالتدريس في الفرق التي تعقد لها امتحانات عامة مما يعرض التلاميذ الآخرين لعدم الانتفاع بالمدرس الكفء فيكثر بينهم التأخر الدراسي .

(ج) وكثيراً ما تؤثر الروح المدرسية العامة : وما يسودها من حزم في الادارة والتنظيم في سير التلميذ الدراسي . فالمدارس التي تتيح المناسبات والفرص للتلاميذ لكي يشعروا بالتفوق والنجاح الذي يزيد ثقتهم بأنفسهم لا تكثر فيها حالات التأخر . اذ أن الشعور بالنجاح في ذاته يوقد الحماس ويوقظ الأمل مما يساعد على بذل الجهد .

وقد يكون فساد نظم الامتحانات وطريقة النقل من فرقة الى أخرى سبباً جوهرياً للتأخر الدراسي ، فليس أضر بالتلميذ من نقله الى فرقة أعلى من مستواه الحقيقي سواء أكان ذلك بسبب الاعتماد على امتحان واحد تتدخل فيه عوامل الصدفة وغيرها ، أو بسبب الوسائل غير المشروعة التي قد يلجأ اليها أحياناً كالفرض وغيره ولهذا قد اتجه رأى المربين الى تعديل نظم الامتحانات بجعل النقل مبنياً على عمل التلميذ طول العام الدراسي وعلى معرفة مبلغ استعداده للسير بنجاح في الدراسة القادمة .

ثالثاً - العوامل الجسمية :

وهي العوامل المتعلقة بالنمو والصحة العامة ، أو عاهات الحواس المختلفة أو الاضطرابات الحركية التي تتضمن عيوب النطق وصعوبات الكلام ، واستعمال اليد اليسرى بدلاً من اليمنى وما يترتب عليه .

(١) فكثيراً ما يكون اضطراب النمو الجسمي ذا تأثير مباشر في النمو والنضوج العقلي ، كما أن ضعف البنية والصحة العامة من أشد العوامل تأثيراً في احداث التأخر الدراسي ، فظراً لما يتبع ذلك من القابلية للتعب ، وعدم القدرة على بذل الجهد والتعرض للاصابة بنوبات الزكام والصداع والحيات وغيرها من المضايقات الصحية .

وغنى عن الذكر ما تسببه الاصابة بالأمراض الطفيلية والمزمنة .. والاضطرابات الوظيفية لأجهزة الجسم ، وعدم اتزان افرازات الغدد

الصماء ، وكذلك الإصابة بالصرع .. الخ . من أثر يؤدي الى تعطيل
عن مواصلة العمل المدرسي مما يؤدي الى التأخر .

(ب) أما إعاقات الحس فتعتبر مسئولة عن عدد كبير من حالات التأخر
الدراسي ، وخصوصاً الحالات التي لا تكون فيها هذه الحالات واضحة
لدرجة تسمح بفصلها في مدارس خاصة ، مثل حالات ضعف البصر
الجزئي ، وكذلك حالات ضعف السمع الجزئي التي لا يظن اليها المدرس .
فقد يكون جلوس هؤلاء التلاميذ في أماكن غير مناسبة بالفصل سبباً
أساسياً لتعطيل ادراكهم وتأخرهم . وهناك أنواع مختلفة للعلل البصرية
والسمعية ، ففي حالة البصر نجد طول النظر أو قصره وعنى الألوان ..
وغيرها ، وفي حالة السمع نجد بجانب درجات ضعف السمع عدم القدرة
على تمييز النغمات الدقيقة وغيرها من أنواع الضعف التي تتطلب في
تشخيصها الاستعانة بأجهزة وتجارب فنية خاصة .

ثالثاً وهناك حالات أكثر تعقيداً ترجع الى اضطرابات فيورولوجية
تفضل بالمراكز العصبية للجوانس ، وعدم التوافق الحسي الادراكي الحركي،
كحالات الكتابة المعكونة وحالات عسى الكلمات - Word Blindness -
وهي اضطرابات سمعية في ادراك أو فهم بعض العروف أو أشكال
الكلمات والتعريف عنها بالكتابة ويكون لهذه الأنواع من الإعاقات آثار
بميدة في التأخر الدراسي الذي يظهر بوضوح في القراءة والكتابة .

(ج) ومن أهم الاضطرابات الحركية ما يصيب اللسان وأجهزة الكلام، ثم التوافق الحركي اليدوي الذي يظهر أثره في التأخر الدراسي في الرسم والأشغال اليدوية والكتابة، أما عيوب الكلام وصعوبات النطق وما توصلت إليها من الاضطرابات اللاحالية والمزاجية، فمن شأنها أن تعوق التلميذ عن التعبير الصحيح كما تسبب له مضايقات زملائه ومعائيرهم له مما يصرف جزءاً كبيراً من طاقته في التفكير في هذه المشكلة والانصراف عن الدروس والتأخر فيها، وكثيراً ما يصاحب عيوب النطق تأخر كبير في القراءم والأعمال المدرسية الشفهية، ويكثر في البنين أكثر من البنات،
 تيسر وأخيراً، لا يكون استعمال التلميذ لهذه السوى بدلا من اليمنى في

وكذا المواد العملية التي تتطلب القدرات الميكانيكية : بينما يتأخر عدد من البنين أكثر نسبياً من البنات في اللغات والمواد التي تتطلب القدرات اللفظية .

ومن الثابت أن هناك اختلافات فردية بين التلاميذ في قدرات الذاكرة والتصور التي تؤثر في طرقهم في الحفظ والدراسة ، ولذا يحدث أحياناً أن يكون تغيير أسلوب التدريس بالاستعانة بالصور ووسائل الإيضاح البصرية لازماً لعلاج التأخر الدراسي عند التلاميذ البصريين الذين يكون تأخرهم راجعاً لعدم ملائمة الطريقة السمية لهم . بينما تكون هذه الطريقة ملائمة لغيرهم من التلاميذ السمعين .

ولتشخيص التأخر الدراسي وعلاقته بعدم توافر الاستعدادات العقلية الخاصة ينبغي تحليل المواد الدراسية الى القدرات العقلية التي تتدخل في دراستها ^(١) وبحث نواحى ضعف التلميذ في هذه القدرات لمعرفة سبب تأخره ، فقد وجد أن مادة الهندسة مثلاً تتطلب مستوى معيناً من الذكاء وقدرات التفكير والقدرة على التصور البصرى والادراك المكافى وغيرها . وأن السير في تعلم القراءة بنجاح يتطلب سلامة الحواس وجهاز النطق ، وقدرات الادراك ودقة للملاحظة والقدرات التي تؤدي الى سرعة التعرف والفهم . . بجانب الاتزان الانفعالى وغير ذلك .

(ج) أما النواحى المزاجية والصفات الخلقية فكثيراً ما تكون عاملاً أساسياً يشترك في معظم حالات التأخر الدراسى ، ولهذا ينبغي دائماً استكمال بحث هذه النواحى لمعرفة مدى تحفز التلميذ وحماسه للعمل وما عنده من طاقة انفعالية تساعد على اقباله عليه ، فقد تبين أن عدم الاتزان المزاجى وحالات القلق والاضطراب العصبى تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه ، ولذا يكثر تأخر من يصفون بهذه الصفات في الحساب ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام .

١٠. انظر رسالة المؤلف للدكتوراه في تحليل القدرات الرياضية .

وغنى عن الذكر أن النجاح المدرسى يتطلب وجود الصفات الخلقية الأساسية مثل المثابرة والأمانة والاعتماد على النفس . والبعد عن الخداع والغش والالتكال على الغير .

الأهمية النسبية لأسباب التأخر الدراسى :

تختلف أهمية العوامل السابقة لا من حيث كثرة انتشارها فحسب ، ولكن أيضاً من حيث قوة تأثيرها فى أحداث التأخر ، إذ أن النجاح المدرسى يتأثر بهذه العوامل بدرجات متفاوتة .

وقد وجد بيرت Burt فى بحثه لعدد كبير من حالات التأخر الدراسى بلندن وبرمنجهام : والذى نشره فى كتابه « الطفل المتأخر » أن الذكاء هو أكثر العوامل ارتباطاً بالتحصيل الدراسى ، فمعامل الارتباط بينهما ٠٧٠ ، فإذا استبعد أثر الذكاء فإن معامل الارتباط بين التأخر الدراسى وضعف بعض القدرات الخاصة كال تفكير والتذكر والانتباه يكون أقل من ذلك نسبياً ، وإن كان عالياً نوعاً بين التحصيل والذاكرة البعيدة المدى (٥٠ الى ٦٠) . ويلي ذلك من الأهمية - على هذا الأساس - عدم المواظبة ٠٤٥ ، ثم بعض حالات الانحراف الخاصة كضعف السمع واضطرابات النطق - وهى وإن تكن تادئة الحدوث نسبياً - إلا أن آثارها تكون بعيدة وواضحة فى التأخر ، حيث يصل معامل الارتباط بينهما حوالى ٤٠ ، وكذلك نجد أن معامل الارتباط بين التأخر الدراسى والتأخر فى النمو الجسمى العام حوالى ٣٠ ، ومع الفقر الشديد بين ٢٥ و ٣٠ ، ويلي ذلك فى الأهمية حالات ضعف الصحة وسوء التغذية وتتابع الإصابة بالأمراض ، حيث يكون معامل الارتباط بين ٢٠ و ٢٥ ، أما فى حالات الانحراف المزاجية كعدم الاتزان المزاجى والقلق والنورستانيا فيقرب معامل الارتباط من ٢٠ ، وأخيراً نجد معامل الارتباط بين العلل البصرية والتأخر لا يزيد كثيراً عن ١٥ .

على أن هذه النتائج يجب أن تؤخذ بشئ من الحرص لأنها مستمدة من بحث خاص على مجموعة معينة من تلاميذ المدارس الانجليزية الذين تختلف ظروفهم كثيراً عن تلاميذ المدارس المصرية . كبا أن وجود الارتباط

في ذاته لا يتبعه حتما وجود علاقة سببية بين الظاهرتين ، فمعامل الارتباط فيه احصائية أما تفسيرها فيترك للقارئ الأخرى .

وما أحوجا في مصر الى الكثير من أمثال هذا البحث لنبدأ ببداية علمية في دراسة هذه المشكلة التعليمية الاجتماعية على أسس سليمة .

وقد قام الدكتور عبد العزيز القوصي بدراسة تحليلية لحوالي ثلاثين حالة من التأخر الدراسي التي بحثت في العيادة النفسية بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة ، وأورد نتائجها في كتابه « أسس الصحة النفسية » كما أشار الى مصاحبات التأخر الدراسي ومضاعفاته مثل الهروب وشروذ الذهن وأحلام اليقظة ، كما وضع في بعض الحالات علاقة التأخر الدراسي بانحراف الأحداث وجرائمهم ، وبالخروج على النظام والثورة ضد المدرسة .

علاج التأخر الدراسي :

يمكن في ضوء ما سبق شرحه عن أسباب التأخر أن توجه النظر الى ما يجب عمله لتقليل حالاته وعلاجها ، وذلك بالاهتمام بالنواحي الوقائية والنواحي التشخيصية وطرق العلاج ، التي يجب أن ترسم خططا وتحدد وسائلها بالأيادة من المختصين في علم النفس كمستشارين لإدارات التعليم في المناطق المختلفة .

أولا - النواحي الوقائية :

وتشمل الاهتمام بالفروق الفردية سواء من حيث التوجيه التعليمي وبناء سياسة التعليم العامة على أساس سليم ، أو من حيث الاهتمام بالفروق الفردية في كل مدرسة ، وإعادة تنظيم المناهج وطرق التدريس وإعادة المدرسين على أساس مراعاة هذه الفروق ، ثم العناية بالنواحي الطبية والاجتماعية وتعاون المدرسة والمنزل لصالح التلميذ .

(١) ويقصد بالتوجيه التعليمي توجيه كل تلميذ الى نوع التعليم المناسب لاستعداداته العقلية ، ولذا يجب أن تتنوع سبل التعليم بحيث تناسب مراتب القدرات العقلية . وقد قللت لذلك اضطررا فرضت لمرحلة التعليم الأولى من التشريعات والنظم ما يكفل إبعاد ضعاف العقول في

مدارس ومؤسسات خاصة ، ثم انشأت مدارس خاصة لمن يحتاجون الى علاج تربوي من نوع مناسب لحالاتهم كذوى المعاهات من العميان وضعاف البصر ، والصم والبكم ، وضعاف السمع ، والمصابين بالصرع ، ومن يكون عندهم عيوب في النطق ، والأغبياء ممن يظهر عجزهم عن متابعة الدراسة مع العاديين .

أما مرحلة التعليم الثانوي فنجد فيها ثلاثة سبل : أولها المدارس النظرية Grammar التي لا يسمح بالالتحاق بها إلا لمن يكون استعدادهم العقلي عاليا بحيث يستطيعون متابعة الدراسة التي توصل الى التعليم الجامعي ليكون من هؤلاء قادة الفكر ، وثانيها المدارس العملية Technical التي لا يسمح بالالتحاق بها إلا لمن يكون ذكاؤهم وقدراتهم العملية الخاصة على درجة تجعلهم قادرين على التفوق في الأعمال الصناعية والمهن الفنية ليكون من هؤلاء قادة الصناعة والتجارة والزراعة ، أما السبيل الثالث فهو المدارس الثانوية الحديثة Modern التي يدخلها الباقون ممن انتهوا من مرحلة التعليم الأولى ومن تكون قدراتهم العقلية محدودة بحيث لا تتسع لهم المدارس النوعية السابقين . وترمي الدراسة في هذا النوع من المدارس الى تكميل التعليم الأساسي بما يشهد لخروج تلاميذها الى الحياة عند سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة ليكونوا طبقة العمال والصناع الكادحين .

وطبيعي أن تختلف المناهج وطرق التدريس بما يناسب كل نوع من أنواع هذه المدارس ، وهذا يجد كل تلميذ نفسه في الطريق الذي أهله له الطبيعة ، ويكون مع زملائه في وسط متجانس من حيث المستوى العقلي ، ولذا يقل احتمال ظهور التأخر الدراسي في مثل هذا النظام التعليمي .

(ب) وفي داخل كل مدرسة إما كان نوعها ينبغي الاهتمام بالاختلافات الفردية بين تلاميذ كل فرقة ، وتقسيم التلاميذ الى مجموعات متجانسة من حيث السن والذكاء والقدرة التحصيلية بقدر الامكان ، وتنظم الدراسة بحيث يستفيد كل تلميذ كل فصل بسرعتها الخاصة ، وبطرق التدريس التي تناسب مستواهم ، كما يصح أن يقل عدد تلاميذ الفصول المصنفة في

قدراتهم لزيادة حاجتهم الى الاهتمام الفردي ، ويجب أن يمهّد بالتدريس لهم الى مدرّسين أكفاء فلا يصح أن يمهّد بهم ناظر المدرسة الى المدرّسين القليلي الخبرة أو كبار السن . فالعناية هؤلاء التلاميذ يجب ألا تقل - أن لم تزد - عن العناية بالتلاميذ الأقوياء والأذكياء .

وقد رأيت بعض المدارس الثانوية باجئترا تهتم بهذه الناحية كثيراً لدرجة أنها كانت تعتمد على تقسيم تلاميذ العرفة الى شعب تختلف من مادة الى أخرى بحيث يقسمون تقسيماً خاصاً في حصص الرياضة ، وتقسيماً آخر في حصص اللغة بحسب تجانسهم في كل مادة ، وكانت ترتب دروساً اضافية للشعب الضعيفة بحيث تضمن سير الجميع في مستوى واحد .

(ج) وفي جميع الأحوال يجب أن تمنى المدرسة بالنواحي الصحية والاجتماعية للتلاميذ ، وأن ينتظم الكشف الطبي الدوري عليهم جميعاً ، ويبادر بعلاج أي انحراف يكتشف بدون ابطاء ، وينبغي أن يكون طبيب المدرسة ملماً لا بأمراض الطفولة فقط بل بالطريقة التي تؤثر بها هذه الأمراض على نمو التلاميذ العقلي وقدرتهم التعليمية أيضاً .

وقد خلعت مقرر في ذلك خطوات طيبة فأنشأت الوحدات المستحثة المدرسية مما سيؤدي الى رفع المستوى الصحي للتلاميذ ويقلل من احتمال تأخرهم الدراسي .

وعلى الرغم من أن عددنا كبيراً من حالات التأخر ترجع الى عوامل النقص في القدرات العقلية التي لا يكون المنزل مسئولاً عنها ، إلا أن نسبة كبيرة من هذه الحالات يزداد أثر النقص فيها بالعوائق التي تسببها البيئة المادية والاجتماعية في المنزل . ولهذا كان البحث الاجتماعي ضرورياً في جميع حالات التأخر الدراسي ، ومن أجل هذا أدخلت مصر أخيراً نظام المختصين الاجتماعيين بالمدارس لأنهم بمقتضى اعدادهم الفني الخاص يستطيعون العمل على ضمان تعاون المنزل والمدرسة ، وتوجيه النصح الى الآباء ليعاملوا أولادهم المعاملة التي تؤدي الى تحسين مستواهم الدراسي ، وارشادهم الى ضرورة الاشراف المنزلي على التلميذ في أداء واجباته

المنزلية وما يعطيه المدرس من نصائح أو بلاقات علاجية تساعد على علاج التأخر الدراسي .

ثانيا - النواحي التشخيصية :

وتشمل مايقوم به المدرسون والنظار والمتفنون والادارات التعليمية من اختبارات عقلية وحواسية وغيرها لأغراض التوجيه التعليمي ، أو تشخيص حالات التأخر التي تظهر في صورة جمعية لبعض المدارس أو الفصول ، أو تشخيص حالات التأخر الفردية في مادة أو أكثر من مواد الدراسة .

(أ) أما اختبارات التوجيه التعليمي فتتظمها الادارات التعليمية بقصد اختبار مواهب التلاميذ والوقوف على مستوياتهم التحصيلية ، بقصد المفاضلة بينهم في الالتحاق بأنواع التعليم المختلفة وتوجيه كل منهم الى الطريق الذي يناسبه . وتلجأ وزارة التربية والتعليم حاليا لتحقيق هذا الغرض الى الامتحانات العامة ، ولكن من الواجب أن يستبدل بالامتحانات التقليدية اجراء اختبارات للذكاء والقدرات العقلية الخاصة ، وكذا اختبارات مقننة للحصول للدرسي في متواد الدراسة المختلفة ، بجانب ما يقدمه للمدرسون من تقارير عن حالات تلاميذهم في ضوء ما يكونون قد قاموا به من تحييلات في طاعة التليذ أثناء الأعوام الدراسية الماضية .

(ب) وأما اختبارات التشخيص الجمعية فيقصد بها ما يقوم به المتفنون والنظار والمدرسون أحيانا للوقوف على المستوى التحصيلي للتلاميذ ، لأغراض إرشاد المدرسين وتوجيههم الى أساليب الملاج المناسبة لما يظهر من حالات التأخر الدراسي . ويستعان باختبارات الذكاء هنا لمعرفة الحالات التي يرجع تأخرها الى النباء ولا يكون المدرس مسئولا عنها ، كما يستعان بالاختبارات التحصيلية في مواد الدراسة المختلفة لمعرفة المادة التي يكثُر فيها الضعف وتطلب المزيد من الاهتمام .

وهذا النوع من التشخيص يأخذ أحيانا شكل معاينات واسعة لتحقيق أغراض علمية لإدارة ، كما بحث الذي قام به بيرت . Bart

الثاني - الطرق العلاجية :

فإذا اتهمنا من خطوة التشخيص ودراسة الأسباب وجب أن نتقل الى اساليب العلاج التي تقع أولا وأخيراً على عاتق المدرس ، وإن كان من الممكن أن يتعاون معه جهات أخرى . ففي كل الحالات ينبغي أن يربط المدرس لتلاميذه سجلات منظمة تبين منها نتائج التشخيص وخطوات العلاج ومدى التقدم أو التأخر أثناء سير التلميذ في الدراسة . ويمكن أن يتم هذا العلاج عن طريق المدرس نفسه ، أو عن طريق اشتراك الوالدين وتعاون المنزل ، أو تحويل التلميذ الى الميادة النفسية التربوية إذا كانت المشكلة أكثر تعقيداً .

(أ) فأما واجب المدرس في داخل الفصل فهو العمل على توجيه العناية الفردية للتلميذ الضعيف ، وإعطائه من التعريفات العلاجية بطريقة البطاقات . يمكنه من اللحاق بزملائه . وفي بعض الأحيان يكون من المفيد إعطاء التلميذ وجده أو مع غيره ممن يشتركون معه في التأخر بعض الدروس الإضافية كوسيلة تكميلية لعمل المدرس في الفصل ، كما يحدث في حالة التلاميذ الذين تهوهم بعض الدروس لأسباب قهرية .

ومساعد المدرس في عمله العلاجي استغلاله للنواحي التي يبرز فيها التلميذ وتشجيعه على التقدم وإشعاره بقدرته على النجاح حتى لا يستسلم لليأس ، وفوق ذلك كله ما يسود علاقتهما من روح العطف والتعاون .

(ب) وأحياناً يكون من الضروري تكليف التلميذ ببعض الواجبات المنزلية التي يساعد أداؤها بانتظام على علاج التأخر ، وتوقف نجاح هذه الطريقة على مدى تعاون الآباء في المنزل ، وفي بعض الحالات يكون من التجاوز السماح للتلميذ بأخذ بعض الدروس الخصوصية بما يعوض ما فاتته من الدروس ولكن ينبغي العرض الشديد في السماح بمثل هذه الدروس فلا يصح إعطاؤها الا للتلاميذ ذوي الاستعداد العقلي والجسمي الكافي لاجتيازها ، أما ما يعهد اليه بعض الآباء من فرض هذه الدروس على أولادهم بسبب وبغير سبب فانه يؤدي الى كثير من الضرر ، فالتلميذ الذي يعتمد الدروس الخصوصية يشب قليل الثقة بنفسه ميالاً للاكتال

على غيره . بحيث لا يستلج السير في التعليم بدون هذه الدروس • بل كثيراً ما يؤدي إرهاق التلميذ بالدروس الخصوصية الى كراهية التعليم والانصراف عن الانتباه للدروس اعتماداً على المدرس الذي سيميد له شرح ما فاتته منها ، وللدروس الخصوصية أخطار أخرى كثيرة ولذا لا يصح تشجيعها الا في الحالات النادرة •

(ج) وقد يكون التأخر الدراسي مرتبطاً بانحرافات مزاجية أو مضاعفات أخرى معقدة ، وفي هذه الحالات يصبح من الضروري لعلاج التأخر الاتجاه الى العيادات النفسية التربوية التي تقوم بدراساتهم دراسة فردية كاملة وتقتراح لهم العلاج المناسب ، ويلحق بهذه العيادات في أغلب الأحيان فصول علاجية خاصة حيث يمد فيها الى مدرسين مختصين بواجب العلاج فيماونون بذلك للمدرس في عمله •

وتفيد هذه العيادات خصوصاً في حالات أمراض الكلام وما يصحبها من تأخر في القراءة ، وحالات التأخر الدراسي المصحوب بمشكلات أخرى في السلوك •

وتتم معاهد اعداد المعلمين التقديمية بتمرين طلابها على التدريس العلاجي للتلاميذ المتأخرين دراسياً ، بأن تهى لهم فرصة العمل في العيادات النفسية التربوية ، والتدريب العملي في فصول التأخر الدراسي • ومن أمثلة ذلك ما قام به معهد التربية في برمنجهم اذ أنشأ قسماً خاصاً لعلاج التأخر الدراسي وجعله مركزاً ملحقاً به بمثابة محطة للبحوث التربوية ولتمرين الطلاب •

المراجع

اولا : مراجع باللغة العربية

- ١ - د. أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي - النهضة المصرية ١٩٦٦
- ٢ - د. أحمد زكي صالح : ظواهر التعليم - النهضة المصرية ١٩٧١
- ٣ - د. أحمد عزت راجح : أصول علم النفس -
القومية للطباعة والنشر ١٩٦٦
- ٤ - د. رمزية الغريب : سيكولوجية التعليم - الانجلو المصرية ١٩٥٩
- ٥ - د. سعد عبد الرحمن : السلوك الإنساني .
- ٦ - د. صمويل مغاريوس : مشكلات الصحة النفسية .
مكتبة النهضة المصرية ١٩٧١
- ٧ - د. عبد العزيز القوصي : أسس الصحة النفسية .
مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٥
- ٨ - د. عطية هنا و د. محمد سامي هنا : علم النفس الاكلينيكي
دار النهضة العربية ١٩٧٣
- ٩ - د. غانم سعيد العيسى ، وحنان عيسى الجبوري : التقييم
والقياس في التربية والتعليم : مطبعة شفيق - بغداد ١٩٧٥
- ١٠ - د. فاخر عاقل : التعليم وظروفاته : دار العلم للملايين ١٩٦٧
- ١١ - د. فكري حسن ريان : الاستعداد للتعليم :
- ١٢ - د. محمد أحمد غالي و د. رجاء محمود أبو علام :
عالم الكتب بالقاهرة ١٩٦٦
- ١٣ - د. محمد خليفة بركات : تحليل الشخصية - مكتبة مصر ١٩٥٧

ثانيا - مراجع باللغة الأجنبية

1. Beard Ruth M. : An Outline of Piagét's Developmental
Psy for Students & Teachers
New American Lib. 1976
2. Bennett W.A. : Aspects of Language Teaching
Cambridge, Uni. Press. 1969
3. Berliner D.S. : Microteaching & the Technical Skills
Approach to Teacher Training
Harper N.Y. : U.S.A 1969
4. Bloom B.S. : Handbook of Formative & Summative
Evaluation of Students Learning
Mc Graw Hill 1971
5. Charles E. Skinner : Educational Psychology.
Prentice Hall U.S.A. 1970
6. Deese James & Hulse Steward : The Psy. of Learning
Mc Graw Hill 1967
7. Ernest Hilgard & Gordon Hower : Theories of Learning.
Meredith Pub. Co. N.Y. 1966
8. Fredrick Mc Donald : Educational Psy.
2nd Edn. Harper N.Y. 1965
9. Hobert Traverse : Essentials of Learning
Mc Millan 1967
10. Klassen & Jaliber : International Perspectives on
Innovations in Teacher Edn.
UNESCO 1972
11. Kagan N. : Understanding Children Behaviour
Motives & Thoughts, Harper N.Y. 1971
12. Lewis D.G. : Assessment in Education
General Pub. Co. Ltd 1974
13. Morris E. Eson : Psychological Foundations of Edn.
Halt Rinehart & Winston 1964
14. Turin Seminar on Recording Devices and Analysis
in Teacher Training
UNESCO 1972
15. Winfred F. Hill : Learning
Chandler Pub. Co. 1965
16. UNESCO : The School & Continuing Edn.
UNESCO. Paris 1972

الفهرس

الصفحة	الموضوع
٥	مقدمة الكتاب
٧	الفصل الأول علم النفس وتطوره
١٩	الفصل الثاني تعريف علم النفس وأهدافه
٣٥	الفصل الثالث الشخصية ونظرياتها المختلفة
٧١	الفصل الرابع التوافق النفسي والاجتماعي
٩٣	فصل الخامس الدوافع النفسية
١٠٣	فصل السادس نظرية الغرائز
١١٥	الفصل السابع الحاجات النفسية
١٢٥	الفصل الثامن سيكولوجية العمليات العقلية
١٥٩	الفصل التاسع سيكولوجية التعلم
٢٠٧	الفصل العاشر الفروق الفردية في الذكاء
٢٣١	الفصل الحادي عشر الفروق الفردية في القدرات الخاصة
٢٤٥	الفصل الثاني عشر التأخر الدراسي
٢٦٥	مراجع العربية
٢٦٦	مراجع الأجنبية

٢٠٠٠/ ١٧٨ ٥٦	رقم الإيداع
--------------	-------------

مطبعة العمرانية للأوقست
الجيزة ت ، ٥٨١٧٥٥٠

مطبعة العمرانية للأوقاف
الخير - ت ٥٨١٧٥٥٠